



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**MARIA JOANA DURBEM MARECO**

**AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO SOB A ÓTICA DAS  
FORMAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL ENTRE OS ANOS DE 2013 A  
2016**

**Campo Grande/MS  
2018**

**MARIA JOANA DURBEM MARECO**

**AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO SOB A ÓTICA DAS  
FORMAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL ENTRE OS ANOS DE 2013 A  
2016**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Walter Guedes da Silva

**Campo Grande/MS**

**2018**

M279a Mareco, Maria Joana Durbem

Avaliação Nacional da Alfabetização sob a ótica das  
formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade  
Certa no estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 2013  
a 2016/ Maria Joana Durbem Mareco. – Campo Grande, MS:  
UEMS, 2018.  
156f.

Dissertação (Mestrado) – Educação –  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.  
Orientador: Prof. Dr. Walter Guedes da Silva.

1. ANA 2. Política educacional 3. Formação de professores

CDD 23. ed. - 371.1

**MARIA JOANA DURBEM MARECO**

**AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO SOB A ÓTICA DAS  
FORMAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL ENTRE OS ANOS DE 2013 A  
2016**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Walter Guedes da Silva (presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques (Titular)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito (Titular)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

*A Deus, pelo dom da vida  
e por seu amor incondicional.  
Meu porto seguro, minha fortaleza!*

*À minha família:  
Meu esposo e meus filhos que,  
Nos momentos difíceis,  
Silenciosamente, torciam por mim.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre à frente de todos os desafios surgidos nesta trajetória.

Ao Professor Doutor Walter Guedes que, de maneira muito especial desde o processo de seleção do mestrado, quando me entrevistou de forma tão profissional e pela orientação criteriosa durante a condução deste trabalho contribuiu para este passo tão importante em minha carreira como pesquisadora.

Aos meus irmãos que mesmo de longe nos afazeres do dia a dia, generosamente me apoiaram.

Às Professoras Doutoras Vilma Miranda e Regina Aparecida Marques por terem aceitado participar da banca, bem como pelo olhar criterioso e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação que muito afinaram minha visão de pesquisadora.

Às Professoras Doutoras Maria Alice de Miranda Aranda e Eliane Greice Davanço Nogueira, por terem aceitado participar da banca da qualificação como suplentes, sendo referência no meio acadêmico como pesquisadoras em Mato Grosso do Sul.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por partilharem durante o percurso, o ato responsivo perante a profissão de ser professor e pelas provocações que me incentivaram a busca pelo conhecimento.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas e incentivo nos momentos de dificuldades e escrita solitária, pois com uma palavra ou relato no grupo davam-me força e entusiasmo para prosseguir.

A Superintendente de Planejamento e Apoio Institucional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, professora Soraya Regina Hungria, que me despertou o gosto pela análise de dados avaliativos, pelas longas conversas, as quais me davam pistas para os caminhos da pesquisa.

Ao meu grupo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul que em uma relação de parceria caminharam comigo dando apoio e incentivo.

Enfim, obrigada a todos pelas trocas, pelas aprendizagens e vivências, por serem pessoas *incompletas*, como dizia Paulo Freire.

Esse é Bernardo. Bernardo da Mata. Apresento.  
Ele faz encurtamento de águas.  
Apanha um pouco de rio com as mãos e espreme nos vidros  
Até que as águas se ajoelhem  
Do tamanho de uma lagarta nos vidros.  
No falar com as águas rãs o exercitam.  
Tentou encolher o horizonte  
No olho de um inseto e obteve!  
Prende o silêncio com fivela.  
Até os caranguejos querem ele para chão.  
Viu as formigas carreando na estrada duas pernas de ocaso  
para dentro de um oco... E deixou.  
Essas formigas pensavam em seu olho.  
É homem percorrido de existências.  
Estão favoráveis a ele os camaleões.  
Espreado na tarde  
Como a foz de um rio Bernardo se inventa...  
Lugarejos cobertos de limo o imitam.  
Passarinhos aveludam seus cantos quando o veem.

(Manoel de Barros, *O Guardador de Águas*, 2<sup>a</sup>. ed., 1998, p.10).



MARECO, Maria Joana Durbem. **Avaliação Nacional da Alfabetização sob a Ótica das Formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 2013 a 2016**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA de quatro escolas da rede estadual de ensino no município de Campo Grande- MS, que tiveram os professores do ciclo de alfabetização participando das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre os anos de 2013 a 2016. O período pesquisado considera o início das formações do PNAIC e o primeiro ano de aplicação da ANA. Para a realização da pesquisa utilizou-se os relatórios das formações fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação com informações sobre a efetiva participação dos professores durante os anos analisados bem como resultados da ANA das escolas pesquisadas por meio dos dados coletados no site do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira –INEP, assim como os estudos realizados pela Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional-SUPAI da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, órgão responsável na Secretaria pelos dados e análise dos resultados das avaliações. Os aportes teóricos utilizados compreenderam os estudos dos autores que tratam de avaliação em larga escala, bem como de autores que estudam a formação de professores. Assim, tendo em vista que a formação dos professores alfabetizadores constitui-se elemento central na melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública, o impacto da divulgação dos dados de desempenho dos estudantes pelas avaliações em larga escala provoca no governo federal uma demanda pela formação continuada de profissionais e a criação e o desenvolvimento de programas de formação para dar conta de melhorar os resultados. A pesquisa revelou que mesmo que os resultados apresentados nas avaliações sejam disponibilizados para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e possam ser entendidos como um elemento que sinaliza quais estratégias devem ser planejadas para garantir o direito de alfabetização plena dos estudantes, até o final do ciclo de alfabetização, o processo avaliativo ainda está centrado no governo federal, não tendo a Secretaria nenhuma ação sistematizada como forma de reverter esses dados. Outro cenário apresentado pela pesquisa é que a Secretaria não dispunha de políticas para acompanhar as formações desenvolvidas e os resultados das mesmas, sendo esse um dos fatores que impactaram no processo do PNAIC na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

**Palavras-Chave:** ANA. Política Educacional. Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

The present research has the objective of analyzing the results of the National Assessment of Literacy-ANA of four schools of the State Educational Network in the city of Campo Grande - MS, in which teachers of the literacy cycle participated, from 2013 to 2016, of the National Pact of Literacy in the Proper Age (PNAIC). The period of the research considers the beginning of the formations of PNAIC and the first year of application of ANA. In order to carry out the research, training reports were provided by State Secretariat of Education (SED) with information on the effective participation of the teachers during the analyzed years, as well as ANA results of the schools surveyed through the data collected from site of the National Institute of Research Anísio Teixeira (INEP), and also the studies carried out by Superintendence of Planning and Institutional Support / SED, responsible for the data collected and the analysis of the results of the evaluations. The theoretical contributions used in the research included the studies of authors that deal with large scale evaluation, as well as authors who study teacher training. Thus, since the training of literacy teachers is a central element in improving the quality of basic education and public schooling, the impact of the dissemination of student performance data by large-scale evaluations demands from the federal government a continuing training of professionals and the creation and development of training programs to improve the results. The research revealed that, even if the results presented in the evaluations are made available to the State Secretariat of Education of Mato Grosso do Sul and can be understood as an element that indicates which strategies should be planned to guarantee the students' right to full literacy, until the end of the literacy cycle, the evaluation process is still centered on the federal government, and the Secretariat herself has no systematic action as a way to reverse this data. Another scenario presented by the research is that the Secretariat did not have policies to follow the formations developed and its results, being one of the factors that impacted the PNAIC process in the State Educational Network of Mato Grosso do Sul.

**Keywords:** ANA. Educational policies. Teacher training.

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais

CEFOM - Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília

CEFORTEC - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino da Universidade Federal de Ponta Grossa

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEB - Conferência Nacional da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação –

DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IPES - Instituições Públicas do Ensino Superior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Avaliação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

Rede - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

SNE - Sistema Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação Básica

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

SEE/MS - Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

SUPAI - Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DESAFIOS E PERSPETIVAS .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 2 - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES .....</b>	<b>39</b>
2.1 Conceito Histórico de Alfabetização.....	39
2.2 Perspectivas para a alfabetização no Brasil pós ano de 1980.....	44
2.3 Aspectos históricos da formação continuada .....	46
2.4 Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	49
2.4.1 Programa de Formação para Professores Alfabetizadores – PROFA .....	51
2.4.2 Programa Pró-Letramento .....	54
2.4.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	56
2.4.4 Organização dos Cadernos de Formação do PNAIC .....	58
2.4.5 Estrutura das formações do PNAIC .....	65
<b>CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL INSTITUÍDAS PELO GOVERNO FEDERAL, EM ESPECIAL A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA .....</b>	<b>72</b>
3.1 Avaliações em larga escala no Brasil .....	72
3.2 Histórico das avaliações no processo educacional brasileiro .....	75
3.3 Políticas de Avaliação para o Ensino Fundamental .....	87
3.3.1 Provinha Brasil.....	88
3.3.2 Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.....	94
3.3.3 Escalas de proficiência da ANA.....	104
<b>CAPÍTULO 4 - IMPLEMENTAÇÃO DAS FORMAÇÕES DO PACTO COM PROFESORES DA REDE ESTADUAL DE MATOGROSSO DO SUL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE E OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA.....</b>	<b>114</b>
4.1 Análise situacional da Alfabetização em Mato Grosso do Sul.....	117
4.2 As formações do PNAIC em Mato Grosso do Sul.....	121
4.3 Diagnóstico da ANA nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul .....	124
4.4 Análise das Formações do PNAIC e do resultado da ANA em Campo Grande .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto a relação entre a Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) e a Avaliação dos estudantes no Ciclo da Alfabetização.

O PNAIC é uma ação do Ministério da Educação – MEC, que conta com a participação articulada do Governo Federal com governos estaduais e municipais com o propósito de mobilizarem esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos para as crianças do ciclo de alfabetização em que os professores participaram das formações do PNAIC e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão, monitoramento e mobilização social.

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA, aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir da participação dos professores alfabetizadores de 4 (quatro) escolas da rede estadual de ensino em Campo Grande-MS, nas formações do PNAIC, entre os anos de 2013 a 2016.

Para a análise da pesquisa consideramos somente as escolas em que os professores participaram nos três anos das formações do PNAIC, sendo utilizadas para a coleta de dados as informações constantes nos relatórios dessas formações, bem como das folhas de frequência disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, órgão responsável pela seleção dos orientadores de estudo e também responsável pela formação dos professores que atuavam nas salas do ciclo de alfabetização.

O interesse desta pesquisadora por esse tema justificou, pelo fato de ser Gestora Pública e responsável por acompanhar alguns programas de formação na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Em 2013, quando convidada para ser orientadora de estudos do PNAIC e, em 2016, como Coordenadora Municipal do programa, foram motivações para o desenvolvimento dessa pesquisa acerca da temática relacionada à formação do Programa e a relação estabelecida com a ANA.

Portanto dentre os motivadores estão a Avaliação e a Formação como dois eixos do Programa que ocasionaram reflexões e debates importantes entre as professoras alfabetizadoras. Nos encontros com essas professoras a discussão relacionada à divulgação dos resultados da ANA sempre foi motivo de debates, tendo em vista que há divergências entre o que é trabalhado nas salas e o que é abordado nas avaliações, bem como em relação às dificuldades de aprendizagem das crianças e o modelo de formação continuada estabelecido

No que diz respeito à formação de professores, cabe destacar que ao longo dos anos as formações continuadas foram marcadas pelas políticas econômicas e as reformas curriculares,

evidenciando acontecimentos de uma sociedade globalizada com intensos reflexos na educação, sobretudo nos trabalhos dos professores e das Universidades.

Segundo Barreto:

Só o esforço conjunto da melhor fundamentação da ação docente pode oferecer apoio à autonomia de que necessitam os profissionais da Educação Básica para ensaiar novos caminhos e criar alternativas com vistas a enfrentar os inúmeros desafios para os quais nem a escola nem a universidade têm respostas prontas. (BARRETO, 2015, p.691)

Conforme a autora, atualmente é necessário refletirmos sobre a formação docente para que possamos fundamentados teoricamente construir novas práticas que possibilitem as mudanças tão necessárias a uma nova sociedade.

Na busca pelos avanços e por novas práticas, temos as ações do PNAIC que, como já referido, constituem-se dos eixos da Avaliação e da Formação. A Avaliação Nacional da Alfabetização está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no PNAIC, instituído pela Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012, p.22).

Indicadores insatisfatórios de alfabetismo funcional favoreceram o aparecimento de medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial dos professores alfabetizadores, tornando-os o centro do debate pedagógico. Diante disso, as temáticas sobre alfabetização ganharam destaque e ainda mobilizam reflexões acerca de processos de formação continuada para professores dos sistemas públicos de ensino, bem como à apropriação do conhecimento escolar pelas crianças.

Conforme dados do IBGE (2016) em 2016 no Brasil, em média, a população tinha 8 anos de estudo e as menores médias regionais eram do Norte (7,4 anos) e do Nordeste (6,7 anos). As pessoas brancas eram mais escolarizadas (09 anos) em relação às pretas e pardas (7,1 anos).

Cerca de 3,1 milhões de crianças com até 03 anos de idade (ou 30,4% desse grupo etário) frequentavam creche. O Norte apresentou a menor taxa de escolarização para essas crianças (14,4%) e o Sul, a maior (38,0%). Já entre as crianças de 04 e 05 anos, a taxa de escolarização era de 90,2%, ou seja, 4,8 milhões de estudantes.

Nesse período, para crianças e adolescentes com idade entre 6 a 14 anos, as taxas de escolarização chegaram a 99,2%, e para as de 15 a 17 anos, 87,9%. Entre os jovens de 18 a 24 anos, 32,8% estavam frequentando escola e 23,8% cursavam o ensino superior. A frequência

de estudantes à rede pública predominava na educação básica: 73% na educação infantil, 83,4% no ensino fundamental e 85,8% no médio.

O impacto da divulgação dos dados de desempenho dos estudantes e a identificação das necessidades formativas dos professores provocou nos sistemas de ensino estadual e municipal uma demanda pela formação continuada de seus profissionais e a criação e o desenvolvimento de programas de formação de caráter nacional.

Dessa perspectiva, para o governo federal a formação dos professores alfabetizadores constitui-se em uma ação central para a melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública. Assim o PNAIC, foi instituído para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização, sendo a formação dos professores um elemento fundamental, para esse propósito e para que as crianças alcancem melhores resultados na Avaliação Nacional da Alfabetização.

Diante dessas considerações, para esta pesquisa estabelecemos como proposição responder o seguinte problema: a participação dos professores nas formações do PNAIC garante às crianças um melhor desempenho na ANA?

Refletindo sobre esse problema, levantamos alguns questionamentos: será que apenas a participação dos professores nas formações do PNAIC pode garantir que os estudantes no ciclo de alfabetização obtenham resultados satisfatórios na Avaliação Nacional de Alfabetização? Será que existem outros aspectos a serem considerados nessas avaliações? As referidas questões serão trazidas com elementos que darão sustentação à pesquisa.

Entendemos que a formação tem como pressuposto constituir um professor reflexivo, que, segundo Alarcão (1996), é aquele que reflete na ação e sobre a ação como forma de desenvolvimento profissional e precisa — além de articular os saberes práticos aos saberes teóricos relacionados à vivência da sala de aula — compreender que sua atuação é mais abrangente e deve estar a favor da construção de uma política de sociedade democrática.

Nessa perspectiva, esperamos que professores atuem como agentes responsáveis por realizarem as mudanças exigidas para esse novo momento. Faz-se necessário que este profissional tenha uma formação adequada para atender as necessidades de uma sociedade em constante transformação. Segundo Freitas (2005):

A ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global. (FREITAS, 2005 p. 35).



Para dar conta das mudanças exigidas nesse cenário, o caderno do PNAIC que trata da Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões aponta que o diagnóstico dos resultados da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA identificaram os desafios na alfabetização de crianças até oito anos de idade. Assim o Ministério da Educação reconhece a formação continuada de professores como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2012, p.10).

A Meta 05 do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, destaca este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Nessa perspectiva, o PNAIC sinaliza para a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, qualificação, definição de instrumentos periódicos e específicos de avaliação nacional, fomento de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas para a qualificação de professores alfabetizadores, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças no ciclo de alfabetização.

Dessa forma, para realizar a avaliação da implementação das formações do PNAIC buscamos nos relatórios de adesão as escolas de Campo Grande da rede estadual de ensino com o quantitativo de professores que participaram das formações, e também como foi monitorado a participação e execução de tarefas dos professores no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle- SIMEC, do Ministério da Educação.

Assim, constituíram fontes de informação para o desenvolvimento deste estudo, a coleta de dados nos sítios eletrônicos dos órgãos centrais do Governo Federal e da Secretaria de Estado de Educação. Foram pesquisados autores que tratam das políticas de avaliação em larga escala, de modo específico com foco nas políticas avaliativas do Ensino Fundamental e, por fim, foi realizada uma análise dos resultados avaliativos da ANA, tendo como foco quatro escolas da rede estadual de ensino em Campo Grande/MS.

Não obstante, foram realizadas pesquisas mais detalhadas, com leituras e análise documental pertinentes à pesquisa, bem como estudos dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação que nos possibilitaram maior compreensão das ações desenvolvidas pelo PNAIC.

O banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes foi um recurso valioso e as investigações realizadas por outras instituições ou órgãos de pesquisa sobre a ANA constituíram subsídios para a análise dessa política. Recorremos também a publicações científicas da área.

Esta dissertação foi estruturada em 4 (quatro) capítulos. O primeiro capítulo intitulado: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no Cenário Educacional Brasileiro: Desafios

e Perspectivas, apresenta o mapeamento de algumas produções científicas desenvolvidas no Brasil acerca do PNAIC. Esses estudos nos possibilitaram ter uma visão mais próxima e compreensiva de como essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas, podendo contribuir para os debates sobre as políticas públicas, bem como superar entraves que vêm sendo identificados, com vistas a apontar outras discussões relativas à educação.

O segundo capítulo, intitulado “O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa como Política de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores” contextualiza o PNAIC como Política de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores. Nesse capítulo foi possível estabelecer um panorama dos Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores, implementados pelo Governo Federal a partir da década de 1990 até a implantação do PNAIC.

No terceiro capítulo, apresentamos as Políticas de Avaliação do Ensino Fundamental, instituídas pelo governo federal, em especial a ANA, com a finalidade de discutir as Políticas de Avaliação para esse nível de ensino, instituídas pelo Governo Federal. Com uso de dados e relatórios realizamos análises acerca de como os resultados das avaliações podem orientar o planejamento de ações dos governos (Federal, Estadual, Municipal) e gestores escolares, como forma de evitar o fracasso no ciclo da alfabetização.

Por fim, o quarto e último capítulo dessa dissertação, intitulado “A Implementação das Formações do PNAIC com professores da rede estadual de Mato Grosso do Sul e os resultados da ANA”, apresenta uma avaliação da implementação das formações do PNAIC com professores do município de Campo Grande da rede estadual e os resultados da ANA.

A análise aconteceu com base nos resultados da avaliação nos anos de 2013 a 2016, com um comparativo da participação dos professores nas formações e os resultados apresentados pelos estudantes nos referidos anos.

Nas considerações finais abordamos um contexto geral de como a pesquisa se organizou e os resultados apresentados.

Por fim apresentamos uma proposta de intervenção a ser realizada nas escolas pesquisadas de acordo com a pesquisa apresentou.

## CAPÍTULO 1

### **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DESAFIOS E PERSPETIVAS**

O mapeamento da produção científica a respeito do PNAIC, que tem como um dos seus eixos a ANA, permitiu-nos entender melhor a amplitude e a natureza das atividades de pesquisas realizadas sobre este tema, bem como compreender seu estágio de desenvolvimento.

A análise do que foi produzido, a partir dos objetos a serem pesquisados, avalia o nível de conhecimento disponível acerca do assunto no campo da produção científica. O olhar criterioso sobre as produções acerca do PNAIC possibilitou identificar algumas tendências, lacunas e até mesmo possibilidades, fragilidades relativas ao tema e assim constituir-se em elementos importantes no campo do conhecimento que puderam se efetivar como necessários para a construção da pesquisa com uma maior compreensão do objetivo aqui proposto.

Desta maneira, o presente capítulo tem como objetivo caminhar na direção de levantar e analisar compreensiva e integradamente os trabalhos voltados ao PNAIC, buscando elaborar uma visão o mais abrangente possível, que permitisse dar sustentação teórica de modo a fundamentar a pesquisa proposta.

Os estudos de mapeamento, segundo Araújo (2007) buscam definir os principais assuntos de uma ciência particular e determinar quanto da atividade científica é dedicada a cada um deles. Com base para as mais significativas em relação ao PNAIC e a ANA que são dois eixos importantes do Programa neste pressuposto apresentamos um quadro das produções científicas já elaboradas acerca do assunto em estudo, com destaque.

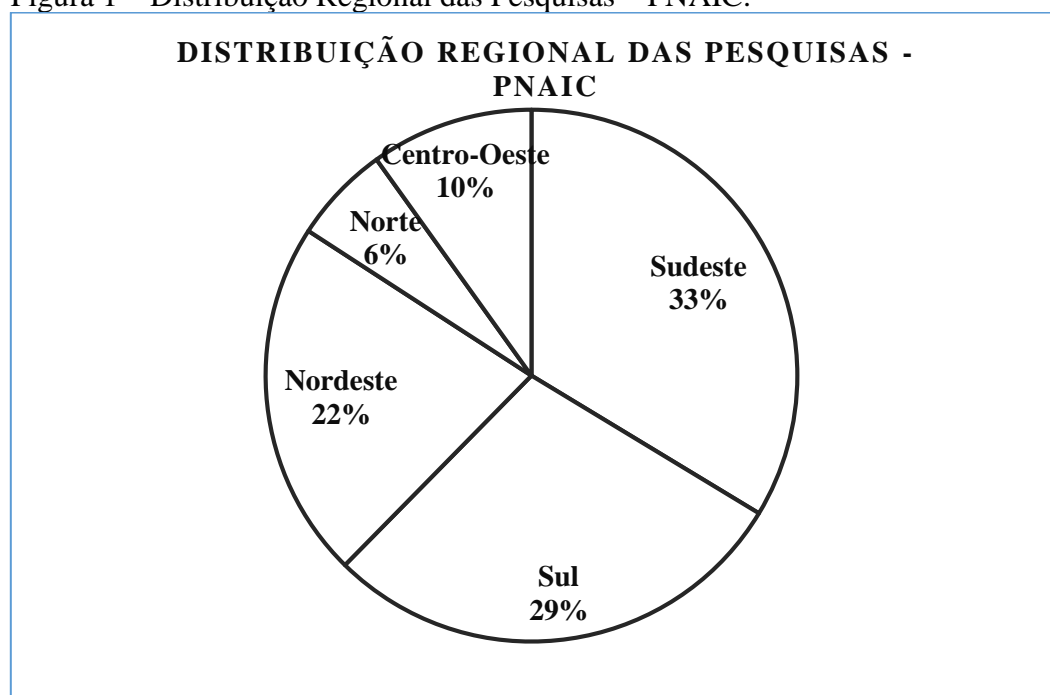
Embasada nos resumos disponíveis no Banco de Dados de dissertações e teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, bem como em artigos do site da *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, observamos que houve neste período um crescente interesse, no meio acadêmico, pelo tema Formação de Professores. No entanto, procuramos fazer um recorte em relação ao PNAIC e a avaliação mais especificamente a ANA.

Por isso, compreender as políticas governamentais em relação aos docentes, conforme apresentado neste trabalho, pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas, bem como apontar caminhos para as postulações de uma educação com mais qualidade e equidade.

No entanto, estamos cientes de que o levantamento desses trabalhos não cobriu a totalidade das pesquisas realizadas, porém temos a compreensão de que as informações obtidas apresentam um panorama da diversidade de produções científicas produzidas acerca do tema proposto. Além disso, compreendemos o quanto o desenvolvimento dessa temática pode sinalizar o interesse de outros pesquisadores, proporcionando grande contribuição aos professores alfabetizadores, e a todas as pessoas envolvidas com a educação de um modo geral, quer no trabalho desenvolvido com as crianças no ciclo de alfabetização, quer como possibilidades mais amplas de outras pesquisas que resultem em uma educação onde todas as crianças tenham o direito garantido de aprender.

Ao observar o levantamento quanto a distribuição regional, foi possível constatar que, a região Sudeste apresentou o maior número de produções com o tema do PNAIC, 33%, a região Sul foi a segunda com o maior número de produções 29%, a região Nordeste segue com 22% pesquisas; seguido da região Centro-Oeste com 10% das pesquisas e o Norte com 6 %, conforme evidencia a Figura 1.

Figura 1 – Distribuição Regional das Pesquisas – PNAIC.



Fonte: Banco de dados da CAPES.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Gatti, Sá e Barreto (2011) afirmam que a análise e o questionamento de políticas implementadas por diferentes níveis de governo, em um país de constituição federativa como é

o Brasil com diferentes grupos sociais que apresentam interesses e necessidades específicos traduzem nova perspectiva de vida e novas demandas sociais.

Dessa perspectiva, o estado que apresentou a maior produção de pesquisa relativa ao PNAIC foi São Paulo com 19 pesquisas, seguido do Rio Grande do Sul com 16 pesquisas. Entretanto, um olhar mais detalhado na distribuição das pesquisas do PNAIC pode revelar lacunas locais, apontando a carência de pesquisa neste tema, como é possível constatar nos dados dos estados do Acre, Amazonas e o Distrito Federal, regiões que não apresentaram nenhuma pesquisa relativa ao tema.

Em relação à distribuição dos subtemas abordados nas pesquisas, o tema PNAIC e Educação Matemática foi o que reuniu o maior número de trabalhos: 17, seguido de Leitura e Escrita no PNAIC com 14, PNAIC e Políticas Públicas 07, Cadernos de Formação do PNAIC também 07, Avaliação 04, Coordenação Pedagógica 03, Acervos Literários 02 e outros temas relacionados 25, totalizando 78 estudos.

Ao analisar os artigos publicados com o tema PNAIC, constatamos que prevalecem os seguintes dados: Formação de Professores e PNAIC 2, PNAIC - Leitura e Escrita 2, Matemática 1, ANA 1 e PNAIC e Base Comum Curricular 1.

As primeiras pesquisas em torno do PNAIC apareceram no ano de 2014, tendo um aumento de (34) % em 2015. O ano de 2016 foi o que teve maior número de pesquisas em torno do tema, com 46 e em 2017 apenas 04 pesquisas.

Do total de trabalhos verificados, 108 são de estudos relacionados ao PNAIC envolvendo Formação de Professores, com destaque para a questão da prática dos professores. Observamos a preocupação com a Formação do PNAIC como elemento norteador para a prática do professor alfabetizador. O tema aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas para uma melhor aprendizagem das crianças.

Com base no que observa Imbernón (2009), delinea-se a percepção quanto à formação continuada que deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática. Da mesma forma, consideramos de fundamental importância as premissas sistematizadas pelo autor, que de fato, contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes, quais sejam:

- a) fomentar maior autonomia na formação, com intervenção direta do professorado;
- b) basear-se nos projetos das escolas, para que o professorado decida o tipo de formação que melhor atenda suas necessidades;
- c) criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado;
- d) fomentar a comunicação entre o professorado pela criação de comunidades de

aprendizagem. Essas condições implicam abandonar as formas tradicionais de formação, centradas em cursos, palestras, seminários de experts acadêmicos, para voltá-las a modalidades em que os docentes tenham participação ativa e que sejam instigados a se desenvolver pessoal e profissionalmente pelo estudo, pela reflexão constante sobre a prática ou pelo enriquecimento cultural. (IMBERNÓN, 2009, p. 49).

No levantamento das dissertações e teses que realizamos houve 7% de pesquisas relacionadas a Políticas Públicas, revelando o grau de importância do referido tema em um Programa de Formação. A discussão sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica se configura como um elemento importante das políticas federais que incide diretamente sobre as políticas de formação de professores em todo o país, sobretudo nos estados e municípios.

Assim, com as pesquisas surgem subsídios para o debate sobre a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores e para o trabalho que vem sendo realizado com o objetivo de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e, sobretudo quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os estudantes. O olhar sobre as políticas implica pensar em um governo que tenha como foco a educação, como afirma Tedesco (2010, p.10) o que supõe uma mudança conceitual respeitável, colocando as políticas relativas aos docentes em um marco de governo, ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando como programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem.

Pesquisas que relacionam o tema Coordenação Pedagógica não aparecem como elemento de destaque na visão dos pesquisadores, pois apenas 3% foram encontradas como estudo do PNAIC. Em relação a esses dados surpreende-nos esse lugar secundário que ocupa o coordenador pedagógico nas pesquisas, dada a dimensão dos desafios colocados pela função que o mesmo deve desempenhar como apoio ao trabalho do professor, porém ao nosso ver, esse fato pode ser atribuído a não obrigatoriedade de inclusão do coordenador na formação do PNAIC até o ano de 2016.

Duas pesquisas uma da professora Silvana Correa de Vieira Leon (2015) e outra da professora Neire Sueli Munhoz (2016) revelaram possíveis mudanças na prática do professor alfabetizador após as formações do PNAIC, evidenciando o que esses professores, ao participarem das formações, percebem nas transformações sociais e escolares e principalmente, desejam com isso desenvolver a função o melhor possível. Em outras pesquisas foi possível identificarmos a discussão sobre a importância das políticas públicas de programas de formação

que têm como perspectiva a reflexão e o fortalecimento dos conhecimentos teóricos no trabalho desenvolvido nas salas de alfabetização.

Na análise da distribuição de Trabalhos, ganham destaque entre os pesquisadores os que envolvem a leitura e a escrita com 13%, considerando a força com que o Ministério da Educação instituiu o PNAIC:

O Ministério da Educação – MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo estabelecemos o período de 3 anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados. (BRASIL, 2015, p.19).

Entre os dados coletados para a pesquisa, os Cadernos de Formação do PNAIC foram objeto de interesse de 7% dos pesquisadores, trazendo o lúdico como discussão e interesse, com a preocupação da importância das brincadeiras no processo da aprendizagem das crianças.

Na questão da Avaliação, houve, para esse tema, um percentual de 4%, em que foi discutido como a avaliação é tratada dentro do PNAIC com as crianças no Ciclo da Alfabetização. Encontramos a pesquisa da professora Lilian Flávia Muller (2018) que analisou a intencionalidade do estado ao implementar a Política Pública de avaliação em larga escala, com a inserção da ANA, e os atuais encaminhamentos da política de avaliação em larga escala no Brasil, por embasarem-se nos resultados de um instrumento avaliativo externo para mensurar a qualidade da educação e classificar as escolas, sem ponderar as limitações deste. Após o resultado da pesquisa, a pesquisadora apresentou uma proposta de intervenção, que consistiu em um Documento Orientador à Secretaria Municipal de Educação de Alcínópolis, sobre a avaliação no ciclo de alfabetização, de modo que possibilitasse aos profissionais melhor compreensão sobre os procedimentos da ANA, e assim, traçarem planos de trabalho voltados ao atendimento das necessidades do ciclo de alfabetização, valorizando as vivências e experiências das crianças, das alfabetizadoras e demais profissionais

O mapeamento também aponta que 16% das pesquisas publicadas revelam significativa preocupação com a Educação Matemática como um dos elementos que merecem ponto de atenção na formação do PNAIC, tendendo o debate para a forma de resolver questões da aprendizagem das crianças por meio da prática docente, especialmente no que se refere às condições de planejamento e direcionamento das atividades em sala de aula.

Identificamos também duas pesquisas que tiveram como foco os acervos literários disponibilizados pelo Ministério da Educação como aporte para o desenvolvimento das ações propostas pelo PNAIC. Conforme o Ministério da Educação:

O eixo materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (fornecidos pelo PNLD) e respectivos Manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para Alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos. (BRASIL, 2015, p.22).

Entre outros temas destacados nas pesquisas do PNAIC há um estudo que investiga como as ações dos gestores possibilitam a efetivação das metodologias propostas nas formações do PNAIC. Castro (2006), considera que, ao falar de qualidade dos professores da educação básica, também estamos indiretamente nos referindo aos gestores de escolas que são professores de origem, reafirmando assim as pesquisas que apontam como as formas de atuação dos diretores das unidades escolares estão relacionadas às condições de funcionamento mais efetivo dessas unidades.

O enfoque nas salas do campo foi objeto de duas pesquisas, que trazem para a reflexão a metodologia em salas multiseriadas e a preocupação com uma metodologia que dê conta de atender essas especificidades, com igualdade de oportunidade de aprendizagens para todas as crianças.

Cabe destacarmos que sete pesquisadores trazem o PNAIC, um Programa do governo Federal, para uma discussão que faz uma relação com contextos da esfera municipal. Os autores desenvolvem suas reflexões no cenário histórico de sua época, contextualizando o programa de alfabetização pactuado nacionalmente com o cenário de sua realidade, nos municípios de Recife (duas pesquisas), Castelo, Jataí, Vitória da Conquista e Rio de Janeiro.

Gatti; Barreto (2011) sinalizam que:

As circunstâncias especiais em que essa formação é oferecida pelo MEC tanto a inicial quanto a continuada voltada aos professores em exercício, criam, por um lado, condições favoráveis ao desenvolvimento de programas que permitem maior aproximação com a prática docente. Por outro lado, o próprio caráter de formação em larga escala distancia-se da exigência de formação que toma como lócus escolas e suas demandas específicas. Entre os programas



federais oferecidos, podem, contudo, ser encontradas orientações e ênfase. (GATTI; BARRETO, 2011, p.82).

Apenas uma pesquisa que trata da questão do trabalho com estudantes com necessidades especiais, confirmando que tratar dessa especificidade ainda não é objeto de interesse do PNAIC, bem como dos pesquisadores.

Das produções que elencamos, todos os desdobramentos se aproximam das discussões sobre processo de formação do professor alfabetizador e as diversas vertentes que aparecem no processo que envolve a alfabetização.

Gatti; Barreto (2009, p. 90) ressaltam a necessidade de discutir também sobre as formas de interação das propostas gestadas na esfera federal com as políticas definidas entre os entes federados. Se não houver adesão das práticas de formação continuada às políticas próprias dos estados e municípios, ficam comprometidas a possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes e a sustentação dos ganhos adquiridos pela formação. Isto se configura porque elas dependem, em grande parte, da continuidade das trocas e das alternativas ensaiadas na dimensão coletiva do trabalho na escola, sem perder de vista que o PNAIC foi instituído em razão da necessidade de melhorar a alfabetização das crianças, tida como insatisfatória em vários aspectos no ciclo da alfabetização.

Essas discussões sobre as políticas educacionais também têm sido alvo de mobilizações e publicações de autores, evidenciando que a formação de professores assume grau de importância na elevação dos padrões educacionais do conjunto das crianças em processo de construção da alfabetização. Nesse contexto, é que procuramos, com este estudo, mapear e analisar as políticas de formação como o PNAIC.

O levantamento que realizamos deu ensejo também à apresentação de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores e atestando que é possível encaminhar soluções gestadas e desenvolvidas dentro das circunstâncias específicas dos variados contextos educacionais brasileiros que constituem possibilidades de reverter as condições da alfabetização de nossas crianças garantindo-lhes direitos previsto em lei.

Cabe esclarecer que o tema definido para esta pesquisa, o PNAIC como Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, não se refere ao aperfeiçoamento ou à educação continuada dos cursos de pós-graduação e à busca da formação individual por parte dos professores, mas se trata da formação continuada como política educacional enquanto ação do Estado.

Gatti, Barretto e André (2011) assinalam que as linhas de ação governamental delineadas na direção das redes públicas de ensino possuem características específicas e, que

são marcadas pelo contexto sociopolítico, bem como do momento em que são desenvolvidas. Desse ponto de vista, as autoras ponderam se as políticas postas em ação pelas diferentes instâncias de governo “[...] traduzem uma posição de governo articulada com clareza de direção, com metas integradas e compreensivas, com balizas sobre onde se pretende chegar ou que processos e dinâmicas educacionais se pretendem desencadear”. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 20).

Deste modo, é importante definir política que conforme Palumbo (1994, p. 35) “é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes, que se materializam nas estratégias adotadas pelos governos”. Assim, as políticas resultam de um sistema de formulação no qual os princípios e as estratégias governamentais se desenvolvem, de maneira dinâmica, processual, incremental e complexa. Logo, investigá-las não é tarefa fácil, sendo possíveis somente aproximações mediante a consideração de momentos e ângulos. Assim, a interpretação da Lei em si não se constitui enquanto política, dependendo de como e quem a interpreta.

O autor esclarece ainda que as políticas são abrangentes e se interrelacionam de maneira complexa e sem uma ordem exata, envolvendo funções de governo, agências, leis, regulamentos, decisões, programas, ações e atividades. Têm como elementos mais relevantes as metas e os resultados. Segundo o autor, essas políticas se constituem no resultado acumulado de todas as ações, decisões e comportamentos de um grande número de atores que as formulam e as implementam, conforme seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que nem sempre são consensuais e unânimes, mas acabam ao mesmo tempo influenciando-as.

Em suma, as políticas se constituem em um campo de conhecimento muito importante que pretende concomitantemente colocar o governo em ação ou analisar a sua ação e intenção, assim como a de todos os atores nelas envolvidos e, quando preciso, oferecer elementos e instrumentos que auxiliem essas ações, ou mesmo propor mudanças no rumo das mesmas.

Por fim, para melhor visualização do levantamento realizado, bem como para que o mesmo possa ser utilizado como fonte para futuros pesquisadores, as teses e dissertações foram organizadas, nos seguintes eixos: Formação, Coordenação Pedagógica, Caderno de Formação, Avaliação, Políticas Públicas, Educação Matemática, Leitura e Escrita, Acervos Literários e Outros temas, estes foram sistematizados por autor, título, data, localidade e intuição de Ensino. Essa organização compreende o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Mapeamento das Teses e Dissertações.

<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>
--------------------------------

1. PIRES, Andrea de Paula. <b>A Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – E a Prática dos Professores Alfabetizadores no Município de Rio Azul – PR.</b> 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Estadual do Paraná, Guarapuava, 2016.
2. MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. <b>Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações.</b> 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
3. CASTRO, Sandra Mara de. <b>Análise da Proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Formação do Professor Alfabetizador.</b> 2015. 217 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
4. BARROS, Jamile De Andrade. <b>A Experiência Formativa de Professores Alfabetizadores Participantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC.</b> 2015. undefined f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.
5. BERGAMO, Jozeila. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: Uma Abordagem Crítica-Reflexiva sobre a Teoria e a Prática no Programa e as Contribuições deste para a Formação Continuada dos Professores em Monte Negro/RO.</b> 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.
6. SOUZA, Julia Teixeira. <b>Concepção de Oralidade presente no PNAIC e na Formação dos Orientadores de Estudos e Professores Alfabetizadores de Pernambuco.</b> 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
7. PERES, Elaine Eliane. <b>A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</b> 2014. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
8. LEON, Silvana Correa Vieira de. <b>Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013).</b> 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
9. MELO, Edjane de Lima Brito. <b>Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do PNAIC da Rede Municipal de Ensino de Catende - PE: Desafios e Aprendizagens.</b> 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
10. VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. <b>Formação Continuada de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto.</b> 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.
11. RODRIGUES, Suzani dos Santos. <b>Formação em Rede do PNAIC: Concepções e Práticas dos Formadores e Orientadores de Estudos.</b> 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
12. MACEDO, Samara Elyza. <b>A formação continuada de professores no âmbito do PNAIC: um estudo sobre a aplicação da proposta em Votorantim/SP.</b> 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.
13. MUNHOZ, Neire Sueli. <b>Formação Continuada: Estudo da Influência do PNAIC na Prática dos Docentes de Barueri.</b> 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação: formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campus Monte Alegre, 2016.
14. SOARES, Fabiano Francisco. <b>A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.</b> 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
15. ASSENCIO, Jessica Gomes dos Santos. <b>O PNAIC e a Formação Continuada dos Alfabetizadores:</b> uma análise a partir das contribuições para sua prática pedagógica. 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.
16. MARIANO, Lidiane Malheiros. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):</b> Provocações e possíveis mudanças da Formação Continuada à prática do Professor Alfabetizador. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.
17. SALOMAO, Rommy. <b>A formação continuada de professores alfabetizadores:</b> do Pró-Letramento ao PNAIC. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Campus de Uvaranas, 2014.
18. ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da. <b>O PNAIC como peça da Política de Formação Continuada de Professores:</b> Entre fins declarados e expectativas locais. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.
19. ELEUTERIO, Paula Francimar da Silva. <b>O Planejamento da Prática Pedagógica do Professor Alfabetizador:</b> Marcas da Formação Continuada (PNAIC). 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
20. CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. <b>Formação Continuada de Professores Alfabetizadores:</b> Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Campus Uvaranas, 2016.
21. ROCHA, Sádya Maria Soares Azevedo. <b>História e memória de Professoras:</b> Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Palmas/TO. 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.
22. COSTA, Jaqueline de Moraes. <b>Formação Continuada para Professores Alfabetizadores:</b> Um Estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.
23. MANZANO, Thais Sodre. <b>Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo:</b> Proposições e Ações. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
24. SOUZA, Julia Teixeira. <b>Concepção de Oralidade presente no PNAIC e na Formação dos Orientadores de Estudos e Professores Alfabetizadores de Pernambuco.</b> 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
25. ULIOTI, Sueli. <b>A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</b> 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.
26. OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. <b>Concepções e Fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na Formação de</b>

<p><b>Alfabetizadores na Perspectiva de uma Alfabetização Emancipatória em Xaxim/SC.</b> 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.</p>
<p>27. GIARDINI, Barbara Lima. <b>Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC):</b> caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente. 2016. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.</p>
<p>29. GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. <b>Ações e Impactos da Formação Continuada do PNAIC no município de Caxias Do Sul-RS:</b> um estudo de caso. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.</p>
<p>30. EMILIAO, Soymara Vieira. <b>(Des) formação continuada de professores no/do PNAIC:</b> a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.</p>
<p>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</p>
<p>1. SANTOS, Cintia Anselmo dos. <b>O Papel do Coordenador Pedagógico no Processo Formativo dos Professores do Ciclo de Alfabetização:</b> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campus Monte Alegre, 2015.</p>
<p>2. ARRUDA, Mareide Lopes de. <b>O ritmo e o tom da atuação do coordenador pedagógico no contexto do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o desenvolvimento profissional docente em Aquidauana/MS.</b> 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.</p>
<p>3. ACOSTA, Sidiane Barbosa. <b>Qual o lugar dos Coordenadores Pedagógicos das Escolas Estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município do Rio Grande/RS.</b> 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.</p>
<p>CADERNOS DE FORMAÇÃO</p>
<p>1. BARBOSA, Adriana Bastos. <b>As Concepções de Lúdico a partir da Unidade Quatro dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2013.</b> 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.</p>
<p>2. RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. <b>Análises dos Pressupostos de Linguagem nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.</b> 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/MARILIA, Campus de Marília, 2015.</p>
<p>3. BARLETTA, Barbara Pereira Leme. <b>(Re)ensinando a alfabetizar:</b> um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012). 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.</p>
<p>4. MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. <b>PNAIC:</b> uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.</p>
<p>5. PERES, Elaine Eliane. <b>A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</b> 2014. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.</p>

6. KLEIN, Juliana Mottini. <b>Representações e Identidades Docentes nos Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)</b> . 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.
7. BARBOSA, Adriana Bastos. <b>As Concepções de Lúdico a partir da Unidade Quatro dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2013</b> . 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.
<b>AVALIAÇÃO</b>
1. ALMEIDA, Leonardo Rocha de. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Os processos avaliativos no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos</b> . 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
2. FREIRE, Emanuella Sampaio. <b>Avaliação Formativa da Alfabetização: Uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da Leitura das Crianças do 2º ano do Ensino Fundamental</b> . 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
3. SILVEIRA, Priscila Bier da. <b>“Me ensina o que você vê?”: Avaliação da Aprendizagem no final do Ciclo de Alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo PNAIC</b> . 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
4. MULLER, LILIAN FLAVIA. <b>Política de avaliação em larga escala no Brasil – a avaliação nacional de alfabetização (ANA): contribuições para a qualidade do processo alfabetizador em Alcínópolis – MS</b> . 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS</b>
1. VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso. <b>Políticas Públicas em Alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio – MS</b> . 2015. undefined f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
2. ALFERES, Marcia Aparecida. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma Análise Contextual da Produção da Política e dos Processos de Recontextualização</b> . 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
3. SILVEIRA, Michele De Souza. <b>Políticas Públicas para a Garantia dos Direitos de Aprendizagem de Matemática</b> . 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Ciências) - Universidade do Grande Rio - Prof Jose de Souza Herdy, Duque de Caxias, 2015.
4. MONTEIRO, Natalia Andreoli. <b>Integração de tecnologias ao currículo no Ciclo de Alfabetização: análise de políticas públicas educacionais</b> . 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
5. LIMA, Franciele Ribeiro. <b>Política e Gestão do Processo Alfabetizador na Relação PAR/PNAIC em Dourados/MS: Qual Qualidade?</b> 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
6. SOUZA, Ingobert Vargas de. <b>Políticas Públicas para o Livro e a Leitura no Brasil: Acervos para os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental</b> . 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
7. VENTURA, Ana Lucia Sanchez de Lima. <b>PNAIC Polo São Paulo: Desafios da Implementação de uma Política Pública de Educação</b> . 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
1. ZUGE, Vanessa. <b>Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Formação: um olhar a partir de discussões sobre o Sistema de Numeração Decimal no Contexto do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</b> 2015. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação, Matemática e Ensino de Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
2. COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. <b>Era Uma Vez... Alfabetização Matemática e Contos de Fadas: uma perspectiva para o Letramento na Infância.</b> 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.
3. PEREIRA, Adauto de Jesus. <b>Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino da Geometria Espacial no Ciclo de Alfabetização.</b> 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru, Bauru, 2016.
4. BARBOSA, Aline Pereira Ramirez. <b>Formação Continuada de Professores para o Ensino de Geometria nos anos iniciais: um olhar a partir do PNAIC.</b> 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru, Bauru, 2017.
5. CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira. <b>A Avaliação Diagnóstica como subsídio as práticas docentes no ensino da Matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do Estado da Bahia.</b> 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
6. SILVA, Micaela Ferreira dos Santos. <b>Aprendizagem social no jogo equilíbrio geométrico (PNAIC): por uma análise existencial do movimento.</b> 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2015.
7. SOUZA, Tamara Miranda de. <b>Formação Continuada com foco na alfabetização matemática: o impacto do PNAIC no Rio de Janeiro.</b> 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
8. SILVA, Sirlene de Jesus dos Santos da. <b>Desafios e contribuições do PNAIC matemática para a prática pedagógica de professores da Rede Municipal de Curitiba.</b> 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) - Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2016.
9. PEREIRA, Mariana Martins. <b>Saberes Metodológicos para o Ensino de Matemática na Perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</b> 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
10. COSTA, Edicleia Xavierd. <b>Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de Alfabetização Matemática.</b> 2016. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
11. GIOMBELLI, Cirlei. <b>Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos Matemáticos pelas crianças do Ciclo de Alfabetização.</b> 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.
12. ARAGAO, Ana Paula. <b>Que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC_ eixo Matemática São Cristóvão – SE Março/16.</b> 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
13. FERREIRA, Patricia de Faria. <b>Os Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Formação Matemática de Professoras Alfabetizadoras e sua relação</b>

<p><b>com a cultura da performatividade.</b> 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.</p>
<p>14. ELIAS, Loulou Hibráhim. <b>O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a ressignificação de práticas docentes em matemática de um grupo de professores em Palmas/To.</b> 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.</p>
<p>15. FRANCISCHETTI, Elisângela Aparecida. <b>A geometria no ciclo de alfabetização: outros olhares a partir do PNAIC 2014.</b> 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.</p>
<p>16. NASCIMENTO, Claudia de Albuquerque. <b>Grandezas e Medidas no Ciclo de Alfabetização: Conhecimentos de profissionais da Educação em processo de formação continuada.</b> 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado Em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.</p>
<p>17. SOUZA, Guilherme Alves de. <b>Uma sequência didática como contribuição para as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</b> 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.</p>
<p>LEITURA E ESCRITA</p>
<p>1. LOPES, Maria Isabel. <b>O impacto do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” no ensino da leitura inicial em escolas municipais e estaduais de Santa Cruz do Sul: dando voz aos professores.</b> 2015. 261 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade De Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.</p>
<p>2. FRAMBACH, Fernanda de Araújo. <b>Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores.</b> 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.</p>
<p>3. ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. <b>Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal.</b> 2015. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.</p>
<p>4. VIEIRA, Erika Souza. <b>O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do Ensino Fundamental.</b> 2016. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.</p>
<p>5. KORN, Eliane. <b>O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua Contribuição aos Professores Alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).</b> 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.</p>
<p>6. FERNANDES, Ana Paula Sabchuk. <b>A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</b> 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.</p>
<p>7. SILVA, Geysa Paula Castor da. <b>Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC.</b> 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS) - Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2015.</p>
<p>8. BRASIL, Adriana Cardoso da Silva. <b>A (Res) significação da Leitura: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização.</b> 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.</p>



9. SILVA, Mariane Ellen da. <b>Crianças, docências, leitura e escrita: Um Estudo Sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.</b> 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
10. RAMOS, Patrícia Maria Guarnieri. <b>A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodologias para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural.</b> 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.
11. CELLA, Sirley Morello. <b>Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma ampliação da experiência com linguagem.</b> 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
12. CUNHA, Renata Peixoto da. <b>O letramento literário no ciclo de alfabetização em foco: o PNAIC e o ensino de estratégias de leitura a partir do uso de obras dos programas do livro do Governo Federal dos alunos de 2010 a 2015.</b> 2016. 333 f. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS) - Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
13. SILVA, Patrícia Inácio da. <b>Letramento e alfabetização: repensando a prática pedagógica de ensino da escrita com foco nos programas pró-letramento e PNAIC.</b> 2014. undefined f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2014.
14. LOOSE, Celina. <b>Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</b> 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
<b>ACERVOS LITERÁRIOS</b>
1. SERAFINI, Caticiane Belusso. <b>A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários.</b> 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.
2. BASTOS, Regiane Pradela da Silva. <b>Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura.</b> 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.
<b>OUTROS TEMAS</b>
1. AMORIN, Paula Renata. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): Análise e Perspectiva de Ação.</b> 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.
2. SA, Carolina Figueiredo de. <b>Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens.</b> 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
3. OLIVEIRA, Maria Aparecida de. <b>Alfabetização e letramento em salas multifases da Educação do Campo, no Contexto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</b> 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.
4. BASTOS, Paulo Itaciomar Teles. <b>As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente.</b> 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
5. SANTOS, Marcia Ines Maschio. <b>O lugar dos saberes experienciais dos professores no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</b> 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

6. CHAVES, Giselia das Neves Batista. <b>Adesão... Porque Não? Reflexões sobre os motivos da não adesão dos professores ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em duas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife.</b> 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
7. LEITE, Elia Aparecida Samuel. <b>Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma Escola Pública Municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</b> 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
8. SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz. <b>As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização.</b> 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.
9. LOVATO, Regilane Gava. <b>O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do Município de Castelo – ES.</b> 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
10. SOUZA, Delcia Cristina dos Santos de. <b>O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais.</b> 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.
11. SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos. <b>Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes.</b> 17/03/2015 123 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli.
12. SANTOS, Rozineide Maria dos. <b>Os desafios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de Recife.</b> 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
13. VIANA, Lilia Christiane Vanzeler. <b>O ideário teórico metodológico do PNAIC: possibilidades de rupturas no chão da sala de aula.</b> 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá, 2016.
14. MACHADO, Vania Regina Barbosa Flauzino. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): conquistas e desafios.</b> 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
15. ASSIS, Ana Katia Ferreira de. <b>O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?</b> 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.
16. AMORIN, Paula Renata. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação.</b> 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.
17. SANTOS, Regiane Aparecida Maciel dos. <b>Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: O Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.</b> 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
18. SANTOS, Isaac Cardoso. <b>O Ensino de História no Ciclo de Alfabetização das Escolas Municipais de Vitória da Conquista, Bahia (2010 – 2014).</b> 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2016.
19. ALMEIDA, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de. <b>“As vozes que emergem do pacto federativo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas</b>

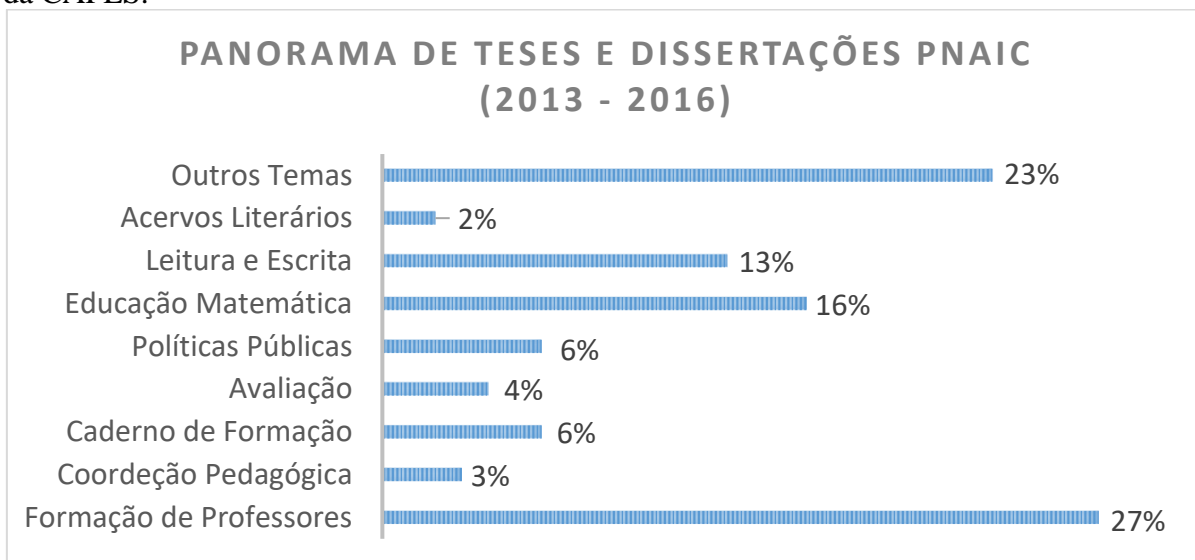
implicações na cidade do Rio de Janeiro” 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
20. BOSCOLO, Eliana Aparecida Barbosa. <b>“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Resultados da Experiência em Campinas”</b> . 2016. 25 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro, 2016.
21. MARTINS, Maria Artemis Ribeiro. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social</b> . 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
22. MATTOS, Greyd Cardoso. <b>A formação docente continuada PNAIC 2013: uma análise da situação dos professores alfabetizadores de surdos</b> . 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.
23. SILVA, Luciana Dantas Sarmento da. <b>A tensão entre as perspectivas da retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de pratica do PNAIC</b> . 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.
24. TOTI, Michelle Cristine da Silva. <b>O Currículo de Ciências no Ciclo de Alfabetização e o efeito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um estudo sobre um município do sudoeste goiano Jataí</b> . 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática) - Instit. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2014.
25. SOUSA, Sandra Novais. <b>O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: As cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa E Beto” e PNAIC</b> . 2014. undefined f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

Fonte: Banco de dados da CAPES.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

A sistematização dos dados, na Figura 2, evidenciou a categoria de análise Formação de Professores, como a maior escolha entre as teses e dissertações mapeadas até então, sendo de interesse de quase um 33% dos temas aqui categorizados.

Figura 2 – Panorama de Teses e Dissertações do PNAIC entre 2013 e 2016 no banco de dados da CAPES.



Fonte: Banco de dados da CAPES.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Como relatado no percurso do texto e reorganizada na forma de apresentação (Figura 2), os temas de maior frequência entre as pesquisas realizadas incidiram na formação de professores, totalizando um percentual de 27% das pesquisas; seguido de 16% por pesquisas realizadas no campo da educação matemática. Os temas: leitura e escrita e caderno de formação totalizaram 13% cada um; políticas públicas e caderno de formação com 6%; avaliação 4%; coordenação pedagógica conta com a pequena porcentagem de 3%; e acervo literário 2% do total das pesquisas, por fim outros temas cobrem o percentual de 23%, conforme mostra a Figura 2.

Quanto às produções de artigos sobre a temática, disponível no site da Scielo, foi possível organizá-las nos seguintes eixos: formação de professores, leitura e escrita, matemática, avaliação, base comum curricular nacional, seguindo a ordem de apresentação: autor, título, instituição, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – MAPEAMENTO DE ARTIGOS - SCIELO .

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
1. GODOY, Dalva Maria Alves e VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores: A experiência do Brasil e de Portugal. <i>Rev. bras. Estud. pedagog.</i> (Online), Brasília, Florianópolis, SCv. 97, n. 245, p. 82-96, 2016.
2. AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. <i>Cad. Cedes</i> , Campinas, Viçosa, MG, v. 35, n. 95, p. 127-133, 2015
LEITURA E ESCRITA

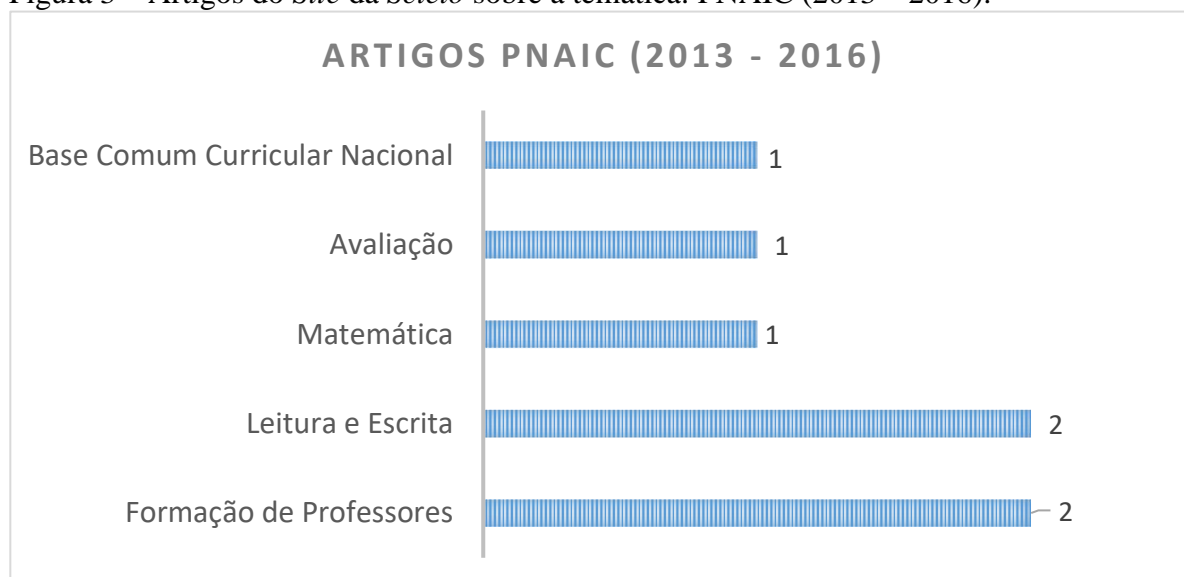
1.JUNIOR, Juvenal Zanchetta. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. Revista Brasileira de Educação.Assis, SP, v. 22 n. 68 ,p.147-167,2017
2.KOLINSKY, Régine e MORAIS, José, GABRIEL, Rosângela. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. D.E.L.T.A., 32.4, Santa Cruz do Sul, RS, p.919-951,2016
<b>MATEMÁTICA</b>
1.FERREIRA, Patrícia de Faria e FONSECA, Márcia Souza. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro,Pelotas,RS, v.25, n. 97, p. 809-830, 2017
<b>AVALIAÇÃO</b>
1.DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Responsabilização e Controle. Cad. Cedes, Campinas, Passo Fundo, SP.v. 36, n. 99, p. 193-206, 2016
<b>BASE COMUM CURRICULAR NACIONAL</b>
1.FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. Educação em Revista Belo Horizonte, Rio de Janeiro, RJ, v.32 n.02 p. 69-89, 2016

Fonte: Site Scientific Electronic Library Online –SciELO.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

A quantidade de publicação de artigos pode se dar por diferentes motivos, no entanto, também de certa maneira, pode ser entendido como a carência de estudos sobre o tema. Figura 3.

Figura 3 – Artigos do Site da SciELO sobre a temática: PNAIC (2013 – 2016).



Fonte: Site Scientific Electronic Library Online –SciELO.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Esse mapeamento permitiu-nos estruturar a visão de alguns conceitos que só tínhamos no campo das ideias, que puderam ser analisadas com as informações disponíveis em conexão com os referenciais teóricos necessários.

No próximo capítulo, objetivamos apresentar historicamente os conceitos e as políticas de alfabetização dos últimos anos, apontando assim as perspectivas de formação para os professores do Ensino Fundamental, no período de 1980 até a implantação do PNAIC em 2013.

## **CAPÍTULO 2**

### **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Neste capítulo apresentamos uma contextualização sobre o PNAIC como política de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores, problematizando as políticas de alfabetização implantadas nos últimos anos, as quais resultaram em profundos reflexos na forma como professores e sociedade se organizaram, reivindicando educação de qualidade e com acesso para todos.

Desse modo, em um primeiro momento, apresentamos um esboço sobre os conceitos históricos da alfabetização, em seguida, apontamos a perspectiva das políticas educacionais no contexto brasileiro e como estas sinalizam as propostas referentes à formação docente na área da alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, consultamos autores que tratam de formação de professores, como Alarcão (1996), Imbernón (2010) e Gatti (2011) que também apresenta trabalhos que possibilitam uma análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil. Para discutir alfabetização buscamos fundamentação em Teberoski (1985) e Soares (2013), para um diagnóstico do contexto do PNAIC, portarias, decretos e os cadernos de formação referentes ao Programa. Para maior compreensão das políticas de formação, as legislações nacionais referentes à educação nortearam as análises.

O recurso metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, realizada a partir de livros, artigos e análise documental para a coleta das informações. Com esse estudo, pretendemos responder ao questionamento que norteia a pesquisa: as formações do PNAIC, como política de governo, atendem as questões referentes às dificuldades de aprendizagens dos estudantes em se alfabetizarem até os oito anos de idade?

#### **2.1 Conceito Histórico de Alfabetização**

O Governo Federal, articulado com os governos estaduais e municipais, instituiu políticas formativas para os professores com o objetivo de resolver as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagens dos estudantes no ciclo de alfabetização. No entanto, essas

políticas, isoladas, não determinam mudanças nos resultados das aprendizagens para que as crianças se alfabetizem até os oito anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação, em 2001, mesmo sendo instrumentos legais fruto de debates e proposições de setores ligados à sociedade civil e ao governo, marcaram as contradições sociais, tendo em vista que os projetos com caráter mais democrático e voltados aos interesses da população foram derrotados, prevalecendo as propostas que atendiam a interesses de uma sociedade que traz as marcas de um mercado capitalista.

Nesse período a alfabetização passa a fazer parte dos debates do governo e de teóricos, como forma de reverter os altos índices de evasão nas escolas públicas, surgindo assim as novas pedagogias como solução para esses problemas. No entanto, não se pode deixar de apontar os avanços em termos de políticas voltadas à alfabetização que acompanharam o final do século XX e início do século XXI.

De acordo com o Caderno de Formação do Professor Alfabetizador do PNAIC, o aumento de ofertas de formação continuada pelo Ministério da Educação e Secretarias de Educação provocou a explicitação de diferentes perspectivas acerca da alfabetização. Todos esses fatos impuseram, também, uma maior aproximação entre os professores que atuam na formação inicial e continuada dos docentes, favorecendo uma reflexão e um fazer conjunto desses atores, sobre as realidades diversas das escolas brasileiras, na busca de estratégias mais palpáveis e que atendam às diversidades (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, para discutir acerca da alfabetização em uma perspectiva histórica, é preciso primeiramente pensar qual o conceito de alfabetização está sendo focado: a escrita representando a linguagem ou como um código gráfico das unidades sonoras da língua? A definição desse conceito é necessária para o estabelecimento do grau de poder que esta aprendizagem representa.

O termo letramento se alicerça no Brasil, atendendo às novas necessidades educacionais, uma vez que não bastava definir alfabetizado como: “aquele que aprendeu a ler e escrever, de analfabeto, aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão” (SOARES, 2002, p. 20). Era necessário conceituar a condição daquele que sabia ler e escrever e, mesmo assim, não utilizava a leitura e a escrita.

A palavra alfabetismo é a mais próxima na língua portuguesa, contudo não é um conceito tão conhecido quanto seu oposto, analfabetismo. Assim, não sabendo ler e escrever, o sujeito está à margem de uma sociedade em que a escrita é muito valorizada.



No caso de alfabetismo, só recentemente temos a compreensão da sua especificidade, pois, se antes apenas saber ler e escrever bastava, com o avanço das exigências de leitura e de escrita em todos os espaços da sociedade isso é insuficiente. Entretanto, mesmo tendo a definição da palavra alfabetismo na língua, seu uso não era utilizado, uma vez que o caso sempre foi investigado pela ausência, ou seja, pela expressão analfabetismo.

O início dos anos de 1980, no entanto, foi marcado como um período de mudança de conceitos. Há uma grande influência da Psicogenética, sobretudo as ideias de Emília Ferreiro e Piaget, colaborando com a discussão sobre a alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1999) propõe um novo olhar sobre a alfabetização, uma vez que a língua é vista em suas múltiplas funções e na utilização que a sociedade faz dela. Para a autora, a escola tradicional operou mudanças na escrita, transformando-a em um objeto para ser utilizado exclusivamente na escola, ocultando suas funções extraescolares. Na realidade, a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso, como muitos ainda tentam assim qualificá-la.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) a implantação dos estudos construtivistas na escola representou um avanço para a alfabetização. Isto porque a psicogênese da língua escrita compreendia a escrita não apenas como mera decifração de um código, um ato mecânico, como pensavam os adeptos dos métodos tradicionais de alfabetização, mas como algo que transcende os muros da escola e faz da escrita um elemento imprescindível nas relações que se estabelecem na sociedade.

Segundo Soares (2004), embora a perspectiva psicogenética tenha alterado a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, esta conduziu grandes equívocos no meio dos professores. Uma delas é a ideia de que a apropriação da escrita se daria de forma natural, ou seja, apenas a interação com os diferentes portadores de textos seria suficiente para que a criança se alfabetizasse. Os métodos de alfabetização passaram a ser foco de críticas e, em consequência desse processo, observamos a ênfase em atividades baseadas em materiais escritos das situações diárias da vida das crianças.

Os trabalhos de Ferreiro tiveram grandes influências acerca de novas práticas de alfabetização, evidenciando que a aquisição da escrita alfabética não era a partir de repetição e memorização, mas que as crianças precisariam entender como esse sistema funciona. Para tanto, deveriam compreender que a escrita é um sistema notacional, ou seja, a grafia representa os sons das partes das palavras e que acontece quando se examinam os segmentos sonoros – os fonemas, para isso Ferreiro e Teberosky (1999), destacam que:

Um sujeito que intelectualmente ativo não é aquele que faz muitas coisas, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc, em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32).

Desta perspectiva, a concepção de língua contrapõe-se aos tradicionais métodos de alfabetização, pois não é concebida como objeto sem significado a ser apreendido pelos alunos. Como consequência, é por meio da participação nas relações estabelecidas em um “ambiente alfabetizador”, com materiais escritos diversificados, que as crianças poderão ter uma compreensão do significado da escrita. Além disso, são organizadas oportunidades para que os alunos possam escrever de forma espontânea, elaborando hipóteses, sem a intensa preocupação com a correção ortográfica, isto porque os erros são considerados construtivos e indicativos dos níveis de compreensão das crianças nesse processo que exige estabelecimento de hipóteses e reflexão acerca do objeto a ser construído na escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.279), as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e a escrita, passando por diferentes hipóteses, até se apropriar de toda complexidade da língua escrita. Essas hipóteses, baseadas nos conhecimentos prévios, dependem das interações com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

Esta mudança de conceito aponta, segundo Soares (2003), a ideia de que não seria necessário haver método de alfabetização. “Por 35 equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou menosprezar a especificidade da aquisição da técnica de escrita” (SOARES, 2003, p. 17).

No entanto, inicialmente as questões linguísticas não ocuparam o lugar de destaque de toda essa discussão. Acreditava-se que apenas deixar a criança ter contato com a leitura e a escrita bastaria para que essa construção ocorresse.

Uma das especificidades da década de 1980 foi a busca por teorias que não apenas se organizassem com o propósito de atender à pedagogia oficial, mas que se contrapusessem a ela. Conforme Saviani (2003, p. 400), eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construírem pedagogias contra hegemônicas, isto é, que, em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulassem com os interesses dos dominados.

Para Saviani (2013), a década de 1980, do ponto de vista econômico, foi considerada a década perdida, entretanto os educadores se organizaram em associações que fortaleceram os movimentos docentes, mesmo esses sendo marcados por contradições e defesa de interesses

corporativos. Os processos de abertura à democracia, a campanha por eleições diretas para Presidente da República, a transição do governo do País para um governo civil e as conferências de educação, possibilitaram que essa década se transformasse em um momento importante para o surgimento dessas ideias contra hegemônicas.

De 1986 a 1989 foi elaborado o I Plano Nacional de Desenvolvimento do país, a educação foi contemplada no Plano de Educação para Todos, abarcando políticas, planejamento e gestão tecnocrática do sistema educacional.

Conforme Frigotto (1996):

De fato, [...] o que ocorreu nesta conjuntura política e econômica dos anos 1980 foi que a Constituição de 1988 que assegurava direitos sociais logo passou por um processo de revisão que revogou esses direitos. Houve o fortalecimento das propostas neoliberais e perda dos direitos sociais. Paradoxalmente os professores iniciam seu processo de luta pela identidade de classe [...]. (FRIGOTTO, 1996, p. 38).

A Carta Magna de 1988 avança em algumas questões referentes à educação, se considerada às constituições passadas. Entretanto, segundo Saviani (2013, p. 215), “Reproduzindo um fenômeno que vinha desde a Constituinte de 1933-34, também na Constituinte de 1987-88 a discussão referente à educação foi polarizada pelo conflito ensino público versus ensino privado”.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 assegura que a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), garantindo a oferta pública em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211) e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, sendo o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 1º).

Nesse contexto, Saviani (2013) destaca que:

A cada direito corresponde um dever. “Se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo poder público, cabe a este poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive”. Ou seja, quando não se determina quanto às formas de colocar em prática os direitos estabelecidos na Constituição, não se “garante as formas para que esse direito se efetive. (SAVIANI, 2013, p. 220).

Todavia, a década de 1980 foi marcada pela ausência de medidas efetivas das políticas educacionais que chegaram a ser proclamadas, mas não foram implementadas pelo governo.

## 2.2 Perspectivas para a alfabetização no Brasil pós ano de 1980

As Reformas empreendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso quando assumiu o primeiro mandato em 1995, por meio do Ministério da Educação colocaram a educação diante uma nova ordem, tanto pedagógica como legal. Do ponto de vista legal, as reformas neoliberais trouxeram a educação para uma nova realidade, pois na concepção educativa do governo, a escola passa a ser o local social privilegiado da formação do novo homem para uma nova cultura, isto é, a cultura urbano-industrial que tem na organização do mundo do trabalho e do capital um dos seus principais determinantes. O caráter minimalista da nova LDBEN, o papel do Estado na universalização da educação nacional e as contradições existentes caracterizam a proposta educacional do governo como neoliberal.

Frigotto (2014) aponta que:

O projeto educativo do governo de Fernando Henrique Cardoso, coerente com as reformas neoliberais, teve como traço permanente no âmbito organizativo e na concepção político-pedagógica combater e confrontar-se (sic) as teses, as lutas e as experiências fundamentadas na concepção de escola unitária e tecnologia e/ou politécnica. (FRIGOTTO, 2014, p. 234).

O autor afirma que ao adotar as teses do neoliberalismo o governo de Fernando Henrique Cardoso transformou a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócios por meio dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação em política oficial com força de norma ou lei para todos. O ideário pedagógico dos parâmetros e das diretrizes curriculares, disfarçados em uma linguagem moderna e, mais abertamente, os processos de avaliação centraram-se em uma visão produtivista e empresarial das competências e da produtividade.

Assim, no campo da alfabetização surgiu o termo letramento, complementando o conceito de alfabetização, uma vez que este se tornou insatisfatório para conceituar o processo de construção da escrita pela criança. Isto porque nossa sociedade é constituída pelo uso da escrita e exige de seus indivíduos diversas formas de exerceras práticas sociais de leitura e escrita no mundo que o cerca. Dessa forma, o conceito de letramento foi sendo constituído como uma forma de conceituar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

Soares (2004, p.6) afirma que o termo surge atrelado ao conceito de alfabetização, isso devido à necessidade de se reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais

avançadas e complexas, que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

A palavra letramento vem do inglês literacy, que quer dizer estado ou condição daquele que é literate que possui a habilidade de ler e escrever. Letrado é, então, aquele que além de saber ler e escrever faz uso competente da leitura e da escrita. Letramento é utilizado para designar o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

Autores como Magda Soares contribuíram para as reflexões e discussões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, buscando caracterizar e viabilizar a compreensão dos dois conceitos por parte dos educadores e pesquisadores de um modo geral. No entanto, foi somente em 2001, que a palavra foi inserida ao dicionário Houaiss, aproximando sua definição aos estudos atuais do letramento.

Ao apresentar o pressuposto de que não há como dissociar a concepção do letramento da compreensão de gêneros discursivos, pois estes são representativos das ações em que indivíduos se comunicam, a alfabetização passou a contar com vários portadores de textos para desenvolver ações relacionadas à capacidade da aquisição do sistema linguístico.

Não há como viver em um mundo grafocêntrico como o nosso e aprender com textos desprovidos de sentido e distantes da realidade. Por isso, as atividades que tratam do domínio do sistema alfabético precisam acontecer de forma conjunta àquelas que visam o letramento. O importante é que, nos primeiros anos da alfabetização, ao mesmo tempo em que a criança vai se apropriando do sistema da escrita, vá também se tornando usuário do texto.

De acordo com Soares (2004):

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14).

A dimensão social compreende o letramento não somente como um atributo pessoal, mas como prática social que está relacionada ao contexto histórico e social dos indivíduos. Podemos dizer que é aquilo que as pessoas fazem ou como utilizam a leitura e a escrita no ambiente em que vivem, no seu dia a dia e no mundo que as cerca.

Ainda para Soares (2006, p.27), na dimensão social do letramento, encontramos interpretações conflitantes sobre as quais ele pode ser compreendido. Existe, assim, a versão fraca ou liberal e a versão forte ou revolucionária. Compreendemos, diante dessa discussão, que letramento é um fenômeno que envolve saberes que estão presentes nos contextos sociais de

leitura e escrita. O fato do indivíduo não saber ler e escrever, não significa que ele não utilize práticas subjacentes à leitura e à escrita.

Para a autora, um adulto analfabeto ao ditar uma carta ou ao pedir que alguém leia uma carta para ele, conhece as funções, as convenções e as estruturas textuais próprias da leitura e da escrita. Este indivíduo não é alfabetizado, mas possui um nível de letramento capaz de atender a sua demanda, no seu contexto social. Disso decorre a noção de que não temos um letramento, mas sim, níveis de letramento.

Da mesma forma, a criança mesmo antes de entrar na escola já desenvolveu algum contato com a leitura e com a escrita e participa de práticas de letramento. O que irá diferenciar o seu grau de letramento é o contexto social em que vive e como a escrita é utilizada no seu dia a dia, já que o nível social, econômico e cultural das pessoas está diretamente relacionado com o letramento.

O que se depreende desta constatação, é a importância da escola, como principal agência de letramento e como fator decisivo na promoção do letramento. De acordo com Soares (2008), para entrar no mundo letrado é preciso que haja, primeiramente, escolarização real e efetiva da criança e, em segundo lugar, deveria haver disponibilidade de material de leitura, ou seja, ter acesso a livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas.

### **2.3 Aspectos históricos da formação continuada**

A educação no Brasil tem passado por profundas mudanças, ganhando força a implementação de políticas de formação continuada, com a perspectiva de superação dos resultados das avaliações em que a maioria das crianças não consegue avançar no processo de construção da alfabetização.

Gatti (2012, p.31) afirma que as questões ligadas à formação de professores emergem, principalmente, a partir dos anos 2000, em decorrência das políticas de avaliação educacional resultantes dos processos de reformas educativas, tanto em âmbito nacional quanto no dos estados e municípios.

O fracasso apresentado pela escola e as demandas apontadas por uma sociedade em transformação se evidencia nos reflexos desta sociedade e no trabalho dos professores, que exige cada vez mais uma formação que possibilite resolver as questões relativas ao baixo desempenho dos estudantes.

Assim, o que o professor sabe e o que falta aprender deve ser tomado como ponto de partida na organização das formações, de forma que os conhecimentos construídos tenham impacto em suas ações na sala de aula.

Com a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, o Governo Federal chamou para si a responsabilidade de formular políticas capazes de consolidar a concepção da Educação Básica como um processo contínuo, regido por princípios educacionais voltados para garantir o acesso do aluno na escola.

A ampliação do acesso à escola por grupos sociais que não tinham acesso a ela, revelou novas faces das desigualdades sociais que se refletiram nas dinâmicas internas da escola, tais como: problemas sociais da sociedade globalizada, a violência, as novas configurações familiares, novos processos de produção e o desenvolvimento acelerado dos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o professor tenha uma formação que possa dar conta de atender esse novo momento em uma sociedade em constante transformação. Assim, as preocupações mais gerais centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, saberes e identidade do professor, profissionalização docente, professor crítico e reflexivo e desenvolvimento profissional do professor, atendendo especificidades diferenciadas, mas que convergem suas contribuições na busca de novos referenciais teóricos e metodológicos, procurando suplantar os velhos paradigmas de formação.

Ainda desvelando novas concepções formativas, estudiosos como Nóvoa (2009), Zeichner (2000), Alarcão (1996), Canário (1994, 1999), Garrido & Pimenta & Moura (2000), têm ressaltado que o desenvolvimento profissional ocorre durante a vida do professor, na sua interação com a prática, com o coletivo escolar e com os contextos organizacionais nos quais está inserido. Além disso, existem os eventos voltados para a formação que muito contribui com o desenvolvimento do professor.

Os professores têm também a possibilidade de participarem de Planos, Conferências e Programas organizados por órgãos educacionais nacionais e internacionais que apresentam discussões, debates e resoluções para sanar as dificuldades da educação e do ensino, buscando garantir avanços e mudanças para uma educação de melhor qualidade. Um exemplo desses eventos foi a década de 90 marcada por importantes debates que ocasionaram grandes mudanças educacionais, tanto no cenário nacional como internacional.

Dessa perspectiva, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, pelo Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento - PNUD, e pelo Banco Mundial, conforme o relatório da UNESCO(1990), com o objetivo de reunir esforços para proporcionar educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino, ficando estabelecido, ao final, que cada país elaboraria seu Plano Decenal com características próprias, prioridades e grau de desenvolvimento.

Além dessa conferência ocorreu uma reunião sobre educação em Nova Déli, em 1993, onde se reuniram oito países em desenvolvimento e com maior índice populacional: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Dessa reunião resultou um documento com as metas sobre as mudanças necessárias a educação.

Nesse documento, que recebeu o título de Declaração de New Delhi sobre Educação para Todos (UNESCO, 1993) esses países se comprometeram em cumprir as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e em atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assumiram ainda o compromisso de que a cooperação de todos os países presentes resultaria nos esforços para a obtenção da meta global de educação para todos.

O Brasil, participante dos dois eventos, assinou o compromisso e iniciou uma série de reformas, com enfoque no Ensino Fundamental, que implicava em uma nova reorganização centrada principalmente em gestão local, financiamento e avaliação dos resultados.

Em atendimento ao que ficou definido na Conferência Mundial de Educação para Todos, o Ministério da Educação estabeleceu o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com o objetivo de traçar metas para a oferta de uma educação com qualidade e equidade. Qualidade que só poderia ser alcançada com investimentos em políticas educacionais que atendessem à necessidade formativa dos professores, possibilitando assim alcançar equidade (BRASIL, 1993, p.11).

Dessa forma, o Plano Decenal do Brasil foi elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do país, propondo, para tanto, metas claras para a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério. Essas metas deveriam ser divididas conjuntamente pela união, estados e municípios no âmbito de suas responsabilidades constitucionais, indicando as diretrizes da política educacional para ser aperfeiçoada e adequada nos estados e municípios por meio da elaboração dos planos estaduais e municipais de educação.

Para que todos os estudantes brasileiros tivessem uma educação de qualidade e equidade foi sancionada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Nacional, que consolida a responsabilidade do Governo Federal para coordenar e formular as políticas nacionais de educação.

Para Gatti (2008, p.2), o surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos ao sistema, pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, bem como aquelas enfrentadas por gestores e professores, constatadas e analisadas por pesquisas.

Em todos esses documentos, está presente a ideia da necessidade de preparar o professor para formar as novas gerações para uma economia mundial em ascensão e para a qual, por vezes, nem a escola nem o professor foram preparados.

Nos anos 2000, novos documentos e políticas públicas buscam propor e ampliar a melhoria da qualidade na educação, por meio da formação de professores. Em 2008, na Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB foram estabelecidas políticas e programas nacionais para o estabelecimento de programas de formação continuada em parcerias com os entes federados. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instalada em 2009, conferiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a organização em regime de parcerias com Universidades a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica.

Assim, em 2010, a Conferência Nacional de Educação – CONAE reiterou que as políticas de formação continuada tenham em suas bases a inclusão e a diversidade, reconhecendo e valorizando as diferenças no combate a toda forma de discriminação.

A Meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), na estratégia 5.6, aponta como tarefa do Governo Federal: Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.

No entanto, a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil.

## **2.4 Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

A formação continuada no Brasil foi proposta como forma de combater os altos índices de reprovação, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aliado a isso, e conforme

previsto nos artigos 8º, 9º, 62 e 64da LDBEN, o Governo Federal, por meio da portaria Nº 1.403, de 09 de junho de 2003, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, na perspectiva de estabelecer parâmetros de formação e valorização dos professores.

Em 2004, foi estabelecida pelo MEC a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica-Rede, uma política de formação com o propósito de articular pesquisa e produção acadêmica à formação docente e, sobretudo, com o objetivo de proporcionar um avanço na qualidade da aprendizagem dos estudantes. A Rede contou com a participação de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação e os sistemas de ensino.

O documento consistiu em um conjunto de ações com base nas normas da educação sistêmica com articulação local, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior.

A qualidade da educação oferecida às crianças do Ensino Fundamental ganhou destaque, a partir da década de 1980 e início de 1990, fazendo com que as discussões se voltassem para a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista as transformações de uma sociedade globalizada. As políticas de formação, em seus vários aspectos, têm suscitado grandes debates nas universidades, apresentando limitações e possibilidades de conquistas.

Nesse período, as políticas de formação no Brasil tinham como proposta considerar às necessidades do ensino e as demandas dos professores, devendo ser assegurado conteúdo relacionado ao conhecimento profissional, de forma a proporcionar o desenvolvimento das competências para a atuação docente nos momentos de formulação das atividades.

Algumas características são destacadas nas reformas curriculares, uma delas é a concepção da educação como princípio básico no desenvolvimento de competência. O objetivo é que o ensino possibilite ao estudante a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para atender suas considerando seu contexto.

Necessário se faz destacar que embora nas últimas décadas tenham sido realizados muitos programas de formação, muitos deles ao serem avaliados apresentaram fragilidades, porém outros resultaram em propostas significativas. Segundo Imbernón (2010):

Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e suas finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

Nessa perspectiva, é necessário compreendermos o contexto e para aonde caminhar na construção das políticas da formação docente. Assim, entender todo o processo construído no percurso da formação é fundamental para o empreendimento de esforços na busca de recursos necessários às novas demandas educacionais.

Em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, onde o governo assumia o compromisso de nortear os currículos da educação básica com conteúdos mínimos a serem trabalhados. O documento lançava a importância de um currículo com uma base nacional comum e com a complementação de conteúdo de base diversificada que atendesse as solicitações dos estados e municípios. Os PCN's objetivavam ajudar o estudante a enfrentar a sociedade atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1977, p.13).

Em 2000, o governo lançou a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de nível superior. O documento encaminhado para aprovação do Conselho Nacional de Educação informava que as mudanças propostas para a educação básica no Brasil traziam enormes desafios à formação de professores.

No momento atual, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso, concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. (BRASIL, 2000).

A implantação pelo governo federal de Programas de Formação Continuada para professores do ensino fundamental é considerada aspectos estratégicos para o alcance da qualidade do ensino e como também para a melhoria dos resultados das avaliações.

#### **2.4.1 Programa de Formação para Professores Alfabetizadores – PROFA**

De acordo com o documento de apresentação (BRASIL, 2001, p.13) o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA foi criado em 2001 como um curso anual de formação destinado aos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Embora fosse destinado em especial a professores que alfabetizavam, foi aberto a outros profissionais da educação que objetivavam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização.

O documento apresenta ainda que uma das propostas que envolveram o programa foi a parceria entre as secretarias estaduais e municipais, universidades, escolas públicas e privadas de formação para o magistério, assim como as organizações não governamentais interessadas.

O Programa teve início com a formação de redes de formadores em todo o país. Essa rede foi constituída por profissionais indicados pelas secretarias de educação ou selecionados pela equipe do Ministério da Educação, que ficaram responsáveis pela capacitação dos alfabetizadores, com apoio operacional dos coordenadores gerais, responsáveis pela avaliação global.

Conforme o documento (BRASIL, 2001, p.20) o curso totalizou 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consistiu em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.

Os módulos do curso foram compostos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. O módulo 01 abordou conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 02 e 03 trataram especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 02 focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 03 nos demais conteúdos de língua portuguesa.

O Programa foi organizado em formato de curso, mas não atendeu aos modelos tradicionais e/ou convencionais. As atividades de formação que constituíram as unidades propostas se orientaram com a finalidade de oferecer aos professores oportunidade de aquisição de conhecimento didático acerca do processo de alfabetização dentro de uma proposta construtivista, sendo considerado que:

Na didática de alfabetização já não é mais possível considerar a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marcam as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes (BRASIL, 2001, p. 8).

A proposta teve como perspectiva desenvolver uma metodologia de trabalho coerente com o tipo de prática que se pretendia posteriormente promover junto aos estudantes. Os professores foram colocados em contexto de aprendizagem, discutindo, argumentando,

refletindo, tomando decisões, construindo hipóteses acerca dos temas estudados e articulando-os à sua realidade pedagógica, pois:

Aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo, não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas das experiências, interesses e conhecimentos prévios. (SOLÉ; COOL, 2004, p. 9).

As atividades de formação que constituíram as unidades propostas se orientaram por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional, por meio de trocas com outros professores, sendo que:

Aprender a investigar a prática profissional, pela reflexão em parceria com outras pessoas, é condição para o professor conquistar a competência de torná-la, autonomamente, como objetivo de análise. A reflexão compartilhada sobre a prática, utilizada como instrumento metodológico é uma forma de ajudar o professor a refletir sobre práticas em geral a sua, inclusive para poder aprender a refletir, por si mesmo e cada vez mais, sobre a sua própria (BRASIL, 2001, p. 30).

O trabalho de formação proposto apoiou-se em dois tipos de material: textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores e 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso. Estes materiais foram organizados em kits e entregues às instituições parceiras, para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas.

A instituição interessada em participar do curso ficou responsável pela disponibilização de um coordenador geral, que ficaria responsável pela tarefa da formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a equipe técnica da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, bem como a seleção de professores que coordenaram os grupos. Outra responsabilidade da instituição foi a liberação dos professores formadores que integram o quadro de pessoal da Secretaria de Educação, ou demais instituições parceiras, de pelo menos 20 horas semanais para as tarefas requeridas pelo programa, de estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análise de produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores, pois conforme o documento de apresentação:

O conhecimento construído/reconstruído no exercício da profissão quando socializado, é ao mesmo tempo, produto de reflexão sobre a prática e desencadeador de outras/novas reflexões sobre a prática. O empenho em falar e escrever sobre ele, para torná-lo acessível aos pares, revela, por parte do educador, uma atitude de generosidade e compromisso com o outro e consigo mesmo (BRASIL, 2001, p. 38).

Os materiais utilizados no PROFA e as formas de organização do curso apontaram para um modelo de formação dentro de uma concepção de educação, que teve como perspectiva incentivar o professor para uma compreensão de sua prática por meio de organização de situações didáticas que possibilitaram análise e reflexão das atividades desenvolvidas em sala de aula. Os materiais propostos para os registros permitiram ao professor rever seus procedimentos, bem como avaliar suas ações.

Os conhecimentos construídos foram coletivizados para trocas e reflexão sobre o trabalho do dia a dia em sala de aula, possibilitando rever metodologias, como forma de obter melhores resultados nas aprendizagens dos estudantes.

#### **2.4.2 Programa Pró-Letramento**

Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e diante da necessidade de incorporação das crianças de 06 anos de idade na escola, o governo federal instituiu, em 2005, o Programa Pró-Letramento destinado aos docentes dos anos iniciais dessa etapa de escolarização. O programa tinha como objetivos orientar o trabalho dos professores que atuavam nesse período de ensino e assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária.

O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada, contando com a adesão dos estados e municípios. Podiam participar todos os professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

De acordo com Gatti; Barreto e André (2011, p.57) o programa fez parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino, diante da defasagem de rendimento dos estudantes da educação básica em relação às expectativas de aprendizagem que foram apontadas nas avaliações nacionais de larga escala.

O Pró-Letramento foi um curso organizado de forma semipresencial, com 120 horas, sendo 84 horas presenciais e 36 a distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas: aprendizagem da leitura/escrita, aprendizagem da matemática. O material, impresso e em vídeo, foi de autoria coletiva de dez universidades e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática. Esse material foi distribuído a professores cursistas e tutores, que receberam também DVDs que complementaram os cursos

A parte presencial do curso foi realizada por meio da interação dos professores com seus tutores. Esses tutores foram preparados por meio de formação específica, que ocorreu em um seminário inicial de 40 horas e em mais quatro seminários de acompanhamento, de 16 horas cada. Neles, reuniram-se os tutores das diferentes redes de ensino de um estado com os formadores da universidade. Cada fascículo do material possuía um encarte preparado especificamente para os tutores, contendo sugestões para aplicação e respostas para as tarefas propostas. Nos seminários de formação de tutores, o material era estudado e, posteriormente, eram realizadas discussões sobre o planejamento e as possibilidades de encaminhamento do trabalho do (a) tutor (a) com os professores de seu polo/município, com o objetivo de contribuir com o planejamento do trabalho a ser realizado nos polos. Ao retornarem para a sua rede de ensino, os tutores tiveram a responsabilidade de implementar o Programa junto aos professores do respectivo polo, bem como estudar os materiais para o próximo seminário, pois:

O material didático foi preparado com o objetivo de oferecer as bases necessárias ao trabalho do(a) professor(a), atingindo-o diretamente em sua prática. Envolve o conhecimento do conteúdo pedagógico, dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e das maneiras de ensiná-los. Propõe situações que incentivem a reflexão e o caráter contínuo da construção de conhecimentos pelos professores, incentivando-os a aplicarem o que aprenderam nas aulas com seus alunos e a analisarem os resultados com colegas, tutores e professores formadores. As ferramentas tecnológicas de interação a distância foram introduzidas paulatinamente no curso. O Pró-Letramento é um curso de aperfeiçoamento. Tanto os cursistas como os tutores são avaliados; os primeiros, com base na frequência aos encontros presenciais, na realização satisfatória das tarefas de cada fascículo e na auto avaliação. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.57).

A implantação do Programa teve início em 2006, em cinco estados da região nordeste. Segundo Barroso e Guimarães (2008, p.11), no Rio Grande do Norte, teria atingido 68% dos municípios; no Ceará, Maranhão e Piauí 47% dos respectivos municípios; na Bahia, 18% deles. Nessa primeira fase, até 2007, 40.000 professores teriam realizado o curso. Nesse mesmo ano de 2007, o material do curso foi enviado a todas as escolas do país e a todas as secretarias de educação. Segundo dados do MEC, em 2010, foram selecionados 1.549 municípios com maior

demanda, e boa parte deles confirmou participação, juntamente com os estados do Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Rio de Janeiro e Roraima.

De acordo com Silva e Cafieiro (2010, p.42) este foi um modelo de formação em rede, estruturado por meio das ações onde os tutores formados pelas universidades, atuaram como “multiplicadores” dos cursos que participaram entre seus pares de trabalho. Essas ações de formação foram simultâneas: tutores, à medida que se formavam, repassavam os conhecimentos recebidos para os professores de sua rede de ensino, de forma organizada, segundo a estrutura pré-definida dos cursos semipresenciais.

Outro aspecto importante a ser considerado na organização do Programa, explicam Silva e Cafieiro (2010, p. 43), refere-se à qualidade do material didático do Pró-Letramento, uma vez que os fascículos da coleção foram elaborados pelas universidades que faziam parte da Rede Nacional de Formação Continuada. O objetivo da coleção do curso de Alfabetização e Linguagem, formada por sete fascículos, era apresentar os conhecimentos da área que precisavam ser ensinados nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, considerando a antecipação da entrada da criança no processo de escolarização.

#### **2.4.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

Em 2012, o Governo Federal instituiu o PNAIC, tendo como objetivo consolidar uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançado em 2007, de alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade.

Os Programas de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental sempre tiveram como objetivo resolver as questões do fracasso apresentado pelas crianças no ciclo de alfabetização, principalmente das classes menos favorecidas.

Conforme preconiza a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.



Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p.22).

Para implementação do PNAIC, o MEC assim definiu as Instituições envolvidas e seus participantes:

Universidades – coordenador geral, coordenador adjunto, supervisores, professores formadores.

Secretarias de Educação – estadual e municipal -coordenador municipal e orientadoras de estudo.

Escolas – professores alfabetizadores.

Apoiados nas normativas e em conformidade com os documentos do Ministério, a organização do PNAIC estrutura-se em quatro eixos de atuação:

- 1) Formação;
- 2) Materiais Didáticos;
- 3) Avaliações;
- 4) Gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2012, p.22).

Conforme consta no Caderno de apresentação (BRASIL, 2015, p.7), em 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa, e em 2014 na formação em Matemática, ocorrendo, em 2015, a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação das crianças nesse início do processo de escolarização.

Em 2013, a adesão ao PNAIC foi de 5.420 municípios das 26 unidades federativas e do Distrito Federal, 38 Instituições Públicas do Ensino Superior – IPES, sendo 32 universidades federais e 06 estaduais, 15 mil orientadores de estudo, 360 mil professores alfabetizadores, para um universo de 07 milhões de estudantes dos três anos do ciclo de alfabetização, em 108 mil escolas. (BRASIL, 2015, p.20).

O anúncio de investimento financeiro do Governo Federal para desenvolvimento das ações do PNAIC foi em torno de R\$ 1,5 bilhão em 2013 e aproximadamente de R\$ 1,8 bilhão em 2014. Para os cursos de formação, por ano, o investimento concentrou na média de R\$ 925 milhões. Somam-se mais R\$ 300 milhões para o fornecimento de material didático e R\$ 40 milhões para as avaliações. Para os encontros e fóruns voltados aos mobilizadores sociais, o montante foi da ordem de R\$ 50 milhões. Junto à locação de recursos financeiros, houve o anúncio de distribuição de 26,5 milhões de livros didáticos nas escolas de ensino regular e do campo, além de 4,6 milhões de dicionários, 10,7 milhões de obras de literatura e 17,3 milhões de livros paradidáticos, conforme dados do MEC (Dados obtidos da apresentação do Ministro da Educação Aloiso Mercadante na Câmara de Deputados em 10/04/13)

Essas ações concorrem para o objetivo central do PNAIC: todas as crianças até oito anos deverão ter compreendido o funcionamento do sistema de escrita, que corresponde ao ciclo de alfabetização concebido pelo MEC. Nesse sentido, Dickel (2016, p.199) afirma que o PNAIC surge no contexto de emergência, da ineficácia escolar das crianças, no que se refere às habilidades básicas em leitura, escrita e matemática.

A Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012, estabeleceu os critérios e o perfil para a seleção dos participantes, definindo suas responsabilidades na execução do Programa.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 01. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 02. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 03. Avaliações sistemáticas; 04. Gestão, controle social e mobilização.

A proposta do eixo I – Formação continuada de alfabetizadores – foi organizada pelos pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e convidados de outras universidades que contribuíram também na escrita dos cadernos de formação.

A proposta também se constituiu de jogos pedagógicos e um conjunto de obras para leituras complementares disponíveis online no sítio do CEEL. Os cadernos de formação foram desenvolvidos por ano de escolaridade (Ano 01, Ano 02 e Ano 03) e os conteúdos divididos em oito unidades.

#### **2.4.4 Organização dos Cadernos de Formação do PNAIC**

O trabalho com os professores alfabetizadores na formação do PNAIC utilizou um conjunto de cadernos com a finalidade de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, em uma abordagem interdisciplinar, apresentando reflexões acerca do contexto de criação do programa e a trajetória para a implementação de uma política de formação continuada de professores alfabetizadores.

O Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012, p.34) foi estruturado em duas seções. A primeira refere-se à apresentação e às orientações para a organização do ciclo de alfabetização, à formação continuada dos educadores, à organização de espaços, materiais, avaliação e à progressão continuada.

A segunda parte apresentou a organização das formações dos orientadores de estudo e do professor alfabetizador, com a carga-horária a ser destinada para cada unidade da formação e as estratégias pedagógicas a serem adotadas nos encontros. Nessa seção são consideradas

questões relacionadas ao funcionamento dos cursos, bem como aos critérios de seleção e à avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores.

Nesse sentido, esses cadernos configuram-se como elementos que trazem uma determinada linguagem de política educacional; com localização dos sujeitos envolvidos, inseridos em um determinado contexto social e histórico como forma de discutir questões ligadas a uma concepção de alfabetização de determinada política pública.

Para Alves (2005):

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando (s), de outro; b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11).

Assim, os cadernos de apresentação revelaram o modo de compreender a problemática da alfabetização no país com conteúdos que se configuram como um instrumental capaz de subsidiar e orientar o trabalho do professor alfabetizador nas salas de alfabetização.

O Caderno de Formação do Professor Alfabetizador (2012, p.10) foi organizado em dois capítulos. O primeiro enfatizava os princípios gerais da formação continuada de professores e o segundo apresentava as orientações, a estrutura e as estratégias formativas a serem trabalhadas com os orientadores de estudo, que, por sua vez, organizaram, na mesma perspectiva, a formação dos professores sob suas responsabilidades, conforme a divisão de conteúdo e carga-horária de cada unidade a ser trabalhada ao longo de dez meses.

O Caderno de Educação Especial (2012, p.7) tratou da alfabetização de crianças com deficiências sejam elas motora, intelectual, visual ou auditiva, apresentando sugestões metodológicas voltadas para uma alfabetização inclusiva. O Caderno de Avaliação no Ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões (2012, p.9) foi estruturado em três seções. A primeira tratando a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização. A segunda parte apontando sugestões para avaliação, considerando os diferentes eixos de ensino, e a última seção discutiu a importância do registro de acompanhamento de aprendizagem. Os cadernos de formação foram organizados em 8 unidades para cada ano (1, 2 e 3) e para a Educação do Campo.

Os conteúdos dos cadernos foram distribuídos em quatro seções. A primeira, denominada "Iniciando a conversa", constitui-se de uma introdução geral sobre as temáticas trabalhadas em cada caderno, bem como dos objetivos da unidade, com designação do foco central das discussões.

A segunda, intitulada "Aprofundando o tema", foi estruturada por textos com discussões teóricas de forma articulada aos relatos acerca das práticas de professores que estão em sala de aula, com o objetivo de relacionar teoria e prática sobre os temas relacionados à alfabetização.

Na seção "Compartilhando" são focalizados os direitos de aprendizagem das diversas áreas de ensino, de forma a oferecer ao professor informações que podem ser inseridas ao planejamento nos três anos do ciclo da alfabetização. Foram ainda exibidos os materiais distribuídos pelo MEC que deverão ser utilizados pelos professores no trabalho com cada assunto, além de vários outros textos, como os relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, entre outros.

Por fim, na seção "Aprendendo Mais" são apresentadas sugestões de leitura, com quatro exposições de livros relativos à temática de cada unidade, bem como sugestões de atividades e estratégias formativas, indicada para os encontros em grupo, que podem ser utilizadas como guia para o planejamento dos encontros com os professores.

A formação está distribuída em 08 unidades, de acordo com os conteúdos para cada ano de escolaridade, além de 08 cadernos de formação acerca da Educação do Campo, totalizando 32 volumes, que foram distribuídos para as secretarias de educação municipais e estaduais, que deveriam entregar um *kit* completo para os orientadores de estudo e um *kit* do ano de atuação para o professor alfabetizador. Todos os cadernos estavam disponíveis no portal do Ministério da Educação para consulta ou impressão, porém foram retirados do site.

Conforme o documento orientador do Ministério é uma situação da Educação, 2017 aponta que os estados poderão realizar adesão para organizar seus próprios materiais dentro de uma série de outros temas que apontam como importante para serem trabalhados na formação. Justifica que os materiais da formação passada também poder ser utilizadas, porém não justifica porque retirou do sistema os materiais das formações anteriores o que do nosso ponto de vista o pode fragilizar ainda mais as formações pois não contam com apoio das Universidades,

Alves (2005), acerca da utilização da Internet para a disponibilização de materiais didáticos, argumenta:

Não se deve esquecer que, objetivamente, o livro clássico se universalizou pelo barateamento propiciado pela revolução industrial e, mais ainda, com a automatização e que, hoje, já começa a ser disponibilizado pela internet e pelo suporte de outras tecnologias avançadas. Logo a nova forma de organização do trabalho didático, comprometida com a necessidade de universalizar a cultura e, como decorrência, por colocar-se na perspectiva de democratização do conhecimento culturalmente significativo, não pode tolerar os instrumentos que se erigem à condição de obstáculos à realização da existência humana num patamar superior. (ALVES, 2005, p.76).

A forma como as orientações metodológicas são enfocadas nos cadernos são questões que merecem análise mais aprofundada, se considerarmos que cada sala de aula se constitui única e deve prevalecer sobre outras questões norteadoras da prática docente, tendo em vista que um planejamento padronizado poderá desencadear empobrecimento da prática pedagógica.

Nesse contexto que aqui se coloca não é utilizar ou não a internet à disponibilização desses materiais formativos, considerando que tais ações são decorrentes das novas políticas já em execução como medidas de redução e custos em um tempo menor, mas como essas políticas serão efetivas nas regiões mais distantes. Que nem sempre a internet está disponível.

Para Alves (2015), o acesso a materiais ou textos didáticos que são considerados de melhor qualidade não é condição suficiente para alterar a dinâmica das salas de aula e do trabalho do professor:

A Organização do Trabalho Didático é um mecanismo no qual todos os elementos constitutivos, como engrenagens, se encontram em relação a interdependência e se reforçam mutuamente. [...] Portanto está fadada ao fracasso qualquer iniciativa reformista que toque somente um dos seus aspectos. Não basta por exemplo, elaborar outro tipo de texto escolar, considerado de melhor qualidade, pois como corpo estranho sucumbirá ante a resistência dos demais elementos envolvidos. Também não basta a formação unilateral dos profissionais da educação, ignorando o conjunto e a dinâmica do mecanismo. As inúmeras experiências que pretendem aprimorar a formação dos professores têm sido condenadas a assistir, quando do retorno desses indivíduos às salas de aula, à sua reinserção na função que a organização do trabalho didático dominante lhe impõe; executores do manual didático. (ALVES, 2015, p.35).

Portanto, qualquer curso de formação que utilize cadernos formativos que não considere as especificidades de professores e estudantes e as experiências das práticas das escolas serão infrutíferas, pois esse modelo exige a formulação de um projeto político que dê conta de superar a organização manufatureira do trabalho didático como um todo.

Diante dos altos índices de crianças que chegam ao final do terceiro ano sem estarem plenamente alfabetizadas, os professores estão entre os interesses do capital e do trabalho, ora atendem a um, ora a outro.

É nessa busca que é importante analisar como os cadernos utilizados na formação podem valer-se de metodologias como um dos aspectos ali presentes, que poderão colaborar para que as questões ligadas às dificuldades das crianças em avançarem no processo de alfabetização sejam resolvidas. Essas metodologias, entrelaçadas a um currículo construído pelos professores, deve sobrepor-se aos interesses do capital de forma a atender às classes subalternas a este.

A universalização efetiva das crianças na escola só será alcançada em uma sociedade em que a meta principal não seja o acúmulo desenfreado de capital, e que a distribuição igualitária de bens possa ser alcançada e os avanços científicos possam ser utilizados no desenvolvimento da humanidade como um todo. A educação não é a única responsável pelas transformações.

De acordo com o Caderno de Apresentação da Formação, para que a criança produza e leia textos com autonomia ao final do terceiro ano do ensino fundamental e tenha se apropriado de conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais, impõem-se alguns compromissos a serem firmados entre as diferentes esferas educacionais: Governo Federal, governos estaduais e municipais. Desse modo, é necessário garantir nas formações continuadas o cotidiano da sala de aula, ou seja, que a prática docente seja objeto central de atenção. Considerando esses pressupostos, Alves (2005) afirma:

Logo, conclui-se que, no caso da formação do trabalhador da educação, não basta em questão os recursos técnico-pedagógicos que deveria dominar; há que perseguir a intenção *de torná-lo cidadão, condição sinequa non de sua elevação a educador, a sujeito das transformações da educação e da sociedade*. Um tecnicismo estreito e rudimentar, centrado no como ensinar deve ceder lugar ao próprio domínio do conhecimento. É impossível pensar um especialista em transmissão do conhecimento à margem desse domínio. As formas de transmissão tendem a subordinar-se às especificidades das formas de produção do conhecimento correspondentes a cada área do saber. Desse entendimento deriva uma revalorização dos fundamentos da educação. (ALVES, 2005, p. 75, grifo do autor).

A universalização das matrículas trouxe as camadas populares para a escola, exigindo dos professores a compreensão de todos os desafios da criança dessa classe social, o repensar sobre a mediação do processo de aprendizagem e a formação integral dessas crianças; mas

também os educadores foram impulsionados a criar as condições para que de fato essa aprendizagem ocorra, não deixando de considerar todos esses fatores.

São as crianças das classes populares e as crianças com deficiências que trazem para a educação as condições objetivas para o atendimento a todas e cada uma, por serem elas que trazem à escola o desafio de planejar individualmente. Mas esse é o desafio dos intelectuais voltados para a classe subalterna, mas não é um desafio para aqueles que ainda pregam a seletividade, não é o desafio do capitalismo.

Assim, a aprendizagem não é responsabilidade apenas do professor, não se limita apenas a um ano escolar, nem ao seu sucesso ou insucesso, pois na lógica social, contrapondo-se à lógica neoliberal, as decisões a serem tomadas sobre a vida escolar dos estudantes pertencem ao coletivo ao qual este está inserido. É preciso considerar todos esses desafios dentro de uma perspectiva em que essa criança é única e adentra a escola com tantos sentidos e significados, com a necessidade de discutir as dificuldades de forma específica, o Caderno de Apresentação enfatiza:

Observamos que tanto os Cadernos de 2013 como os de 2014, cada material a sua maneira, sempre tiveram a tônica da interdisciplinaridade, sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação em 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas. (BRASIL, 2015, p. 8).

No início das formações os conteúdos e as discussões presentes nos cadernos foram resultados de reuniões entre o MEC e as universidades desconsiderando o professor que está atuando com essa criança, que está em sala de aula e que ainda não domina os elementos necessários para sua alfabetização. Porém, no decorrer do processo os professores foram envolvidos na escrita dos relatos dos trabalhos desenvolvidos com as crianças.

Cabe outro destaque presente no Caderno de Apresentação:

Decidida a tônica do trabalho, restava elaborar a dinâmica de trabalho e de composição da equipe. Todas as universidades participantes do PNAIC foram então convidadas a indicar autores e leitores críticos. Além disso, observando os resultados positivos da inserção dos relatos de experiência, participam dessa equipe os demais atores do PNAIC: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores, formando uma grande equipe representativa do nosso país e da multiplicidade de vozes que compõem o programa. (BRASIL, 2015, p. 8).

Essas descrições não deixam claro quem participou da avaliação dos primeiros cadernos, nem mesmo de que forma foi realizada a avaliação. Contudo, observamos que os cadernos contemplam relatos de experiências de professores de alguns estados do Brasil, conforme o descrito abaixo:

DONA BARATINHA E O MERCADINHO. Relato de experiência da professora Sayonara Kaufman Bonatto, da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, do Município de Palmas, Paraná, orientada no PNAIC por Zelir Gubert. Esta sequência de atividades foi realizada com uma turma de terceiro ano com vinte e oito alunos. Iniciei contando para os alunos a história “Dona Baratinha”, de Ana Maria Machado. Conversei com os alunos sobre os significados e personagens da história. Uma das situações que discuti com eles foi o fato da Dona Baratinha ter “dinheiro na caixinha” para tratar de alguns dos objetivos dessa sequência didática: compreender o sistema monetário brasileiro, resolver situações-problema envolvendo dinheiro e debater a questão do consumo consciente. Com relação à história do livro, os alunos realizaram diversas atividades de leitura e escrita utilizando materiais impressos que entreguei a eles, tais como: identificação e reescrita de partes da história, ordenação da história, elaboração de uma lista de convidados para o casamento da Dona Baratinha, escrita dos nomes dos personagens, texto enigmático e jogos. Além disso, os alunos ensaiaram e apresentaram a música da Dona Baratinha, montaram casas e móveis em papel para a Dona Baratinha morar e criaram livretos com versões da história, que foram levados para casa para que as crianças pudessem contá-las a suas famílias. Motivados pelo fato da Dona Baratinha ter dinheiro guardado na caixinha, organizamos um mercadinho. O mercado foi organizado em sala de aula com participação dos alunos em todas as etapas. Para iniciar, pedi para eles fazerem, em casa, uma lista com produtos utilizados pela família e que podem ser comprados no mercado. Eles apresentaram essas listas na sala de aula e nós as organizamos em categorias: alimentos, higiene pessoal, higiene da casa, enlatados, doces e salgadinhos. (BRASIL, 2015, p. 65).

Conforme o caderno de Apresentação (BRASIL, 2015, p.31), esses relatos de experiências dos professores alfabetizadores se constituem em uma das estratégias fundamentais da proposta de formação de professores do PNAIC e têm como propósito fornecer incentivos ao desenvolvimento do trabalho, pois, a partir de sua leitura, espera-se que o professor reflita sobre a situação vivida por outros colegas, identifique-se com a experiência e a adapte para a sua sala de aula, analisando sua própria prática.

Os relatos apresentados também possibilitam aos professores exemplos de práticas que mobilizam as crianças em torno das atividades e de práticas colaborativas, em grupo, e em atividades que extrapolam quase que imediatamente o planejamento elaborado, porém não retratam situações reais vividas por cada professor alfabetizador em sua sala de aula, considerando as especificidades de cada região do Brasil.



De acordo com o caderno de Apresentação da Formação do Professor Alfabetizador (BRASIL, 2012, p.7) para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, é necessário promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidadas nos dois anos seguintes.

A correspondência grafo fônica define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons. Os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem e as letras ocorrem na modalidade escrita da linguagem. Algumas letras ou sequências de letras sistematicamente correspondem a um único som.

O Caderno de Apresentação da Formação do Professor Alfabetizador (BRASIL, 2012, p.14) informa ainda que, para a criança produzir e ler textos com autonomia ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, e tenha se apropriado de conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais, nas diferentes esferas educacionais, impõem-se alguns compromissos a serem firmados entre as diferentes esferas educacionais: governo federal, governos estaduais e municipais.

Dentre outras propostas, os cadernos de formação propõem reflexões pedagógicas e o reconhecimento da perspectiva da inclusão no ensino, seja na alfabetização, avaliação, planejamento, currículo, etc. A concepção da educação inclusiva é pautada no respeito à heterogeneidade, no alfabetizar letrando, no currículo multicultural, no educar na diversidade, entre outros.

#### **2.4.5 Estrutura das formações do PNAIC**

No início do programa, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foi organizada em curso presencial de 02 anos, com carga-horária de 120 horas por ano, com proposta metodológica de estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores foram ministrados por orientadores de estudo.

Os orientadores de estudo foram professores selecionados nas redes estaduais e municipais que participaram das formações ministradas pelas universidades públicas. O orientador teve como função ministrar o curso de formação, acompanhar as atividades pedagógicas dos professores alfabetizadores, bem como monitorar a frequência, a participação e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores nas formações.

Esses orientadores de estudo foram cadastrados pelo Coordenador das Ações do PNAIC em um sistema disponibilizado pelo MEC, o SIMEC – Sistema de Monitoramento Execução e Controle, sendo selecionados entre os profissionais da rede que tivessem disponibilidade para dedicar-se ao curso e realizar a multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

De acordo com a portaria N. 867, DE 4 DE JULHO DE 2012 as Secretarias de Educação, ao escolherem os orientadores de estudo, deveriam considerar o currículo, a experiência, preenchendo os seguintes requisitos:

- Ser profissional do magistério efetivo da rede.
- Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura.
- Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Possuir experiência na formação de professores alfabetizadores.

Para melhor acompanhamento do PNAIC foram organizados eixos que definiram como foram acompanhadas as atividades.

Eixo 01: **Avaliação**. Este eixo reúne três componentes principais:

- **Avaliações processuais**, discutidas durante a formação, com a perspectiva de avaliar o trabalho desenvolvido com as crianças como importante instrumento de acompanhamento.

- **Provinha Brasil**. Deveria ser aplicada também no início e no final do 2º ano, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominavam. A aplicação e a análise dos dados deveriam ser realizadas pelos próprios professores.

- A terceira ação é a aplicação aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará que as redes implementem políticas que atendam às necessidades do processo de alfabetização redirecionando as ações.

Para atender o eixo 02, Gestão, Controle Social e Mobilização, foi organizada uma estrutura assim definida:

- **Comitê Gestor Nacional**, coordenação institucional em cada estado, composta por instituições estratégicas com atribuições de mobilização em torno dos objetivos do PNAIC.

- **Coordenação Estadual**, responsável pela implementação e monitoramento das ações pelo apoio aos municípios.

- **Coordenação Municipal**, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Todas as escolas de educação básica foram contempladas pelas ações do PNAIC, tanto as urbanas quanto as do campo. Assim, as especificidades das escolas do campo foram agrupadas no conteúdo da formação e foram organizados cadernos de estudo exclusivos para os professores alfabetizadores das turmas multisseriadas e multietapas.

Para maior definição da abrangência dos aspectos referentes à formação, foi definido o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme concepção do grupo que organizou o material, o ciclo é definido como um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos) dedicados a inserir a criança no espaço da escola, bem como na aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo a ampliação e a compreensão de textos orais nos vários aspectos do conhecimento.

Ao final do ciclo de alfabetização, espera-se que a criança tenha desenvolvido as competências de saber ler e escrever para se comunicar, atendendo aos diferentes propósitos e considerando que para desenvolver essas aprendizagens é necessária a elaboração de competências complexas. O PNAIC aponta que 03 anos é um período necessário para que a criança desenvolva aprendizagens de apropriação da leitura e da escrita, necessária também à consolidação de conhecimentos, ao desenvolvimento do aprendizado de outros saberes fundamentais, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

As universidades receberam recursos do Ministério da Educação para a organização dos cursos de formação para os orientadores de estudo com a responsabilidade de emitir certificados para estes e para os professores alfabetizadores.

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (Brasil, 2015, p.22) foram distribuídos materiais específicos para as salas do ciclo da alfabetização nas quais os professores estavam cadastrados para participarem das formações, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); materiais de apoio pedagógico aos professores.

Trata-se de uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede que será apropriado por estados e municípios.

Em 2014, a duração do curso foi de 160 horas, com o objetivo de ampliar a discussão dos temas tratados em 2013, tendo como princípio o foco na articulação entre os componentes curriculares, mas com destaque para a Matemática.

Em 2015, o PNAIC foi organizado por meio de ações que estimularam a ação reflexiva do professor alfabetizador com foco no currículo inclusivo, o qual defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais e a relação entre os componentes curriculares, na perspectiva da organização do trabalho pedagógico com evidência na alfabetização e letramento das crianças.

Em 2016 com objetivo de fortalecer o PNAIC contando com a parceria da gestão estadual e municipal foram introduzidos na equipe de gestão um representante da UNDIME e um coordenador regional para contribuírem com a articulação entre as redes. Os coordenadores da UNDIME, estadual e de formação constituíram o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, responsáveis pela organização, pelo funcionamento e acompanhamento das ações do programa em seus respectivos estados.

Conforme consta no Documento Orientador das Ações de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2016, p.5), para apoiar os professores e facilitar a articulação entre escolas, instituições formadoras e sistemas de ensino, em 2016 foi intensificado o fortalecimento das estruturas de gestão, com a potencialização de uma coordenação institucional ampla em cada estado.

A criação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento foi um exercício do regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014, p. 5) e um reconhecimento de que os professores, embora diretamente responsáveis pela alfabetização das crianças, precisam do apoio dos dirigentes escolares, das redes de ensino, das instituições formadoras e do MEC nesse desafio de elevar o padrão de qualidade do Ciclo de Alfabetização nas escolas públicas.

O Comitê Gestor Estadual foi composto por titulares e suplentes da Secretaria Estadual de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, representação das instituições formadoras e de outros órgãos que o Comitê julgou conveniente. A relação entre os membros do Comitê foi marcada pelo diálogo, horizontalidade e responsabilidade solidária para assegurar capilaridade, mobilização e controle social. (BRASIL, 2016, p.5).

Para o Ministério da Educação a articulação institucional foi fundamental para os objetivos e metas do PNAIC, assim a efetivação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento constituiu prioridade de todas as instituições participantes para que pudesse ser um espaço de diálogo e trabalho coletivo, de criação de redes de compartilhamento de boas práticas, de formulação de estratégias e mecanismos de acompanhamento e intervenção para o alcance de melhores resultados educacionais.

O documento orientador das ações do PNAIC (Brasil, 2016, p.4) em 2016 informa ainda que, somente um compromisso coletivo seria capaz de reduzir o percentual médio de 56% de crianças brasileiras que ainda estão nos níveis 01 e 02 de leitura conforme os resultados da ANA, pelo impacto que isso representa nas suas possibilidades de progresso escolar. O ciclo de alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva, que se inicia no 1º ano para muitas crianças, começa ainda na Educação Infantil aprofunda-se no 2º e consolida-se no 3º, preparando uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida.

Foi apontado no Documento Orientador que as universidades públicas que desde 2013 foram responsáveis pela coordenação e realização das atividades formativas os institutos federais e os Centros de Formação de Docentes regularmente constituídos, em 2016 são chamados ao exercício de sua elevada competência profissional e capacidade de inovar e empreender, desenhando projetos pedagógicos de formação em serviço, aproximando escolas, redes e instituições formadoras e integrando teoria e prática.

A definição do conteúdo da formação em 2016 partiu da análise de aspectos decisivos como: os resultados apontados pelas avaliações internas e externas, as matrizes da ANA e os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. A extensão da formação aos coordenadores pedagógicos respondeu a avaliações e demandas solicitadas ao MEC e é um reconhecimento da função desse profissional no desenvolvimento das ações de alfabetização realizadas na escola.

Outro dado importante que o documento apontou é que as mudanças, em 2016, no PNAIC incluíram flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Assim, nesse ano, o MEC não encaminhou material. As redes deram continuidade a programas com materiais próprios, podendo aderir ao PNAIC com a manutenção de seus projetos.

Conforme o Documento Orientador PNAIC em Ação (BRASIL, 2016, p.10), nessa etapa de 2016 fizeram parte da composição do PNAIC:

**Coordenador Estadual** que teve como função: monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do PNAIC no âmbito do Estado.

**Coordenador da Undime:** que em parceria com o Coordenador Estadual teve como função monitorar, avaliar e replanear as ações do PNAIC, bem como contribuiu para o estabelecimento e cumprimento das metas de alfabetização e letramento no âmbito dos municípios.

**Coordenador Regional:** juntamente com o coordenador estadual e os demais coordenadores regionais, seu papel foi de realizar o monitoramento, a avaliação e o replanejamento das ações do programa, sendo responsável também pela interlocução com as

instituições formadoras e os coordenadores locais a fim de identificar escolas para acompanhamento in loco dos trabalhos.

**Coordenador Local:** supervisionou o desenvolvimento do programa nas escolas de seu território, por meio de visitas periódicas para o monitoramento do PNAIC com o objetivo de sugerir às instituições formadoras possibilidades de apoio especial às escolas mais vulneráveis.

**Orientador de Estudos:** teve como função acompanhar a prática pedagógica dos cursistas do PNAIC, buscando recursos e estratégias didáticas para maior efetivação das ações de alfabetização nas escolas sob sua responsabilidade.

**Professor Alfabetizador:** sua função foi planejar e executar ações pedagógicas visando ao acompanhamento do progresso da aprendizagem de cada aluno em sua turma, compreendendo a importância de sua intervenção e da organização do tempo pedagógico para criar atitudes e rotinas de valorização da leitura, da escrita e da matemática, em todos os componentes do currículo.

**Coordenador Pedagógico:** sua função foi de organizar o ambiente da escola, criando um clima propício à alfabetização, acompanhando o progresso da aprendizagem das turmas bem como auxiliando os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

**A Equipe de Formação** foi composta por: Coordenador-geral da instituição formadora, Coordenador adjunto, Formadores da instituição formadora, Supervisor e Orientadores de Estudo.

Desse modo, foi necessário garantir nas formações continuadas o cotidiano da sala de aula, ou seja, que a prática docente seja objeto central de atenção. Nesse contexto, a formação não pode ser vista como uma ação isolada, antes se constitui de uma tarefa complexa que exige o envolvimento das várias esferas formativas.

Assim, o PNAIC possibilita uma nova compreensão para o conceito de alfabetização e de letramento como componentes desse processo; porém não consideram ainda o professor como sujeito atuante no seu processo formativo, mesmo ocorrendo avanços nesse sentido, uma concepção de formação deve possibilitar a produção de conhecimento por meio da articulação entre a teoria e a valorização dos saberes docentes em um espaço de escuta ativa.

O resultado desse trabalho aponta que se tem atualmente em nosso país uma tentativa de repensar as práticas pedagógicas do professor alfabetizador, por meio de políticas de formação descontinuadas. São necessárias novas práticas e avanços teórico-metodológicos, tendo como referência um processo formativo e reflexivo que possibilite ao professor

desenvolver trabalhos em que as crianças tenham o direito de aprender a ler e a escrever com autonomia, independentemente de sua classe social e com recursos variados.

Nesse contexto, a formação não pode ser vista como uma ação isolada, antes se constitui em uma tarefa complexa que exige o envolvimento das várias esferas formativas: governos federal, estadual e municipal, bem como universidades.

No próximo capítulo, apresentamos o contexto das avaliações introduzidas no cenário educacional brasileiro, explicitando as instituídas para o Ensino Fundamental como a Provinha Brasil e a ANA. Apontamos também, nesse capítulo, a discussão sobre a avaliação e os resultados por ela alcançados como elementos que marcam diretamente na orientação da elaboração das políticas educacionais, como investimentos prioritários, reestruturação ou continuidade de programas.

## **CAPÍTULO 3**

### **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL INSTITUÍDAS PELO GOVERNO FEDERAL, EM ESPECIAL A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA**

Este capítulo tem como objetivo apresentar as políticas de avaliação do Ensino Fundamental instituídas pelo Governo Federal, em especial a ANA. Para tanto, problematizamos a seguinte questão: como a ANA orienta o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor alfabetizador?

Para discutir avaliação, foram considerados autores como Freitas (2007), que trata das políticas de avaliação; Álvarez Méndez (2002), que realiza estudos acerca da utilização dos resultados das avaliações e Bonamino e Sousa (2012), que discutem avaliação em larga escala, dentre outros. Para a análise da ANA recorreremos a documentos e marcos regulatórios relacionados à referida avaliação, já no que se refere ao PNAIC serão analisadas portarias e documentos referentes ao programa.

#### **3.1 Avaliações em larga escala no Brasil**

No Brasil, a avaliação educacional em larga escala faz parte do cotidiano do contexto escolar, sendo utilizada para ranquear as escolas ou com o propósito de traçar um panorama da qualidade da educação ofertada às crianças, possibilidades que dependem do contexto político nos quais estão inseridas e darão direcionamento para as políticas educacionais.

Nesse sentido, Méndez (2002) aponta:

O que realmente importa são os usos e os modos nos quais são utilizados os resultados das avaliações. Não podemos falar de mudanças concretas nas formas de avaliar se não variamos as formas nas quais a avaliação é usada: de mecanismo de seleção a caminho de integração; de instrumento de classificação a ajuda de diagnóstico para atender a necessidades específicas; de referente externo de rendimento a recurso gerado localmente para indagar com profundidade o processo contextualizado do ensino e da aprendizagem; de indicador de sanções para os que apenas alcançam os níveis básicos a equilíbrio de recursos e aumento de oportunidades de aprendizagem; de forma de controle sobre os conteúdos transmitidos a ato de conhecimento que estimula para novas aprendizagens. (MÉNDEZ, 2002, p. 111).

Dessa forma, a discussão sobre avaliação na educação e seus resultados são elementos que impactam diretamente na orientação e elaboração das políticas educacionais. Assim,



surtem dados importantes para o debate sobre investimentos prioritários, reestruturação ou continuidade de programas.

Nesse sentido, entendemos que as políticas avaliativas trazem a necessidade de reflexão e análise de todos os envolvidos no processo e devem ser questionadas sobre os seus reais objetivos, no caso da avaliação em larga escala, adotada para medir o alcance, os fins e propósitos da avaliação.

As ações de controle no sistema educacional exigem avaliações como forma de materializar o papel do Estado em função dos compromissos assumidos diante de uma gestão neoliberal.

Freitas (2007) afirma que:

Os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma "naturalmente" desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido. Eles não podem aceitar que uma espécie de "acumulação primitiva" (Marx) ou um ethos (Bourdieu) cultural sequer interfira com a obtenção dos resultados do aluno. Se aceitassem, teriam de admitir as desigualdades sociais que eles mesmos (os liberais) produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. Isso faz com que a tão propalada equidade liberal fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação. (FREITAS, 2007, p. 968).

Nessa perspectiva, o sistema educacional permite o acesso do aluno à escola, mas as políticas educacionais implementadas não traduzem uma qualidade adequada, para que seja refletida nas avaliações em larga escala.

Entre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações que apresentam como objetivo principal a promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.

No Brasil, iniciativas de implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica por meio de avaliações em larga escala tornaram-se expressivas a partir da década de 1980, sendo endossadas pelas discussões em torno da Constituição Federal, aprovada em 1998. Ainda que essas iniciativas possam ser vistas como uma forma ostensiva de garantir o "controle de qualidade", um dos maiores efeitos dessa intervenção tem sido a considerável pressão sobre os professores para que ensinem visando testes e exame.

Assim, o resultado das avaliações em larga escala tem ocupado um lugar central no conjunto de preocupações do governo, tendo em vista que seus resultados não possibilitam

analisar diferentes aspectos educacionais em diversos âmbitos: currículo, planejamento, ensino e aprendizagem.

Bonamino e Souza (2012, p.3) afirmam que em relação ao currículo, na maioria dos países independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso.

Para as autoras as reformas educacionais das últimas décadas vêm sendo marcadas pela implantação de um sistema nacional de avaliação dos estudantes, das escolas, das redes e, a partir de 2012, também dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esteban (2012, p.4) analisa que o governo, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade educacional, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala, sendo que essa mensuração aliada ao estabelecimento de metas sustenta processos de avaliação mais vinculados à gestão educacional do que à aprendizagem do estudante.

No entanto, o critério de definição de qualidade educacional quase sempre é baseado em contextos políticos e econômicos do momento, assim diferentes definições lhe foram conferidas no processo de discussão pela universalização da escola pública no Brasil, e qualidade que pode estar ligada também em desempenho dos resultados.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 378) “a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização”. Nesse sentido, entendemos que as políticas avaliativas trazem a necessidade de reflexão e análise de todos os envolvidos no processo, e deve ser questionada sobre os seus reais objetivos.

A esse respeito, Souza et al. (2003, p. 6) afirmam que “isso significa que as necessidades são produzidas pelos homens, socialmente, bem como as respostas para elas e, como toda produção humana, servem a um tempo e depois perecem: necessidades e respostas”. A concentração do poder regulador e disciplinador das políticas educacionais no âmbito da União é gerada por um discurso de gestão participativa, mas que vem legitimar o controle do Estado nas ações desenvolvidas pelas escolas e pelos professores. Diante de um cenário onde as políticas educacionais são focadas em resultados, impõe-se um questionamento: se o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala indica a qualidade da educação no ensino público, a quem cabe a responsabilização pela aprendizagem a ser apresentada pelos estudantes?

As ações de controle no sistema educacional exigem avaliações como forma de materializar o papel do Estado em função dos compromissos pactuados com organismos internacionais, para atender à exigência do neoliberalismo, da globalização, da pós-modernidade. Isso torna o Estado o responsável pela avaliação das políticas, projetos e programas implementados em todos os níveis da educação.

Diante desse panorama, surge uma questão a ser resolvida: Como a ANA, orienta o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor alfabetizador?

As avaliações em larga escala, realizadas no ciclo de alfabetização, devem vir acompanhadas de ações que possibilitem aos gestores planejarem o trabalho de intervenção no processo da construção da aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, os resultados das avaliações devem permitir que o governo realize uma intervenção mais pontual, e em um tempo mais reduzido, nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, para que de fato ela se transforme em um instrumento de apoio às redes de ensino.

Cabe destacar que, quando a centralidade das avaliações do ensino fundamental em larga escala direcionam a ação pedagógica somente para resultados pré-determinados, reforça toda uma concepção classificatória. Essa concepção não aponta possibilidades de análise, intervenção e acompanhamento do processo de aprendizagem, pois seu objetivo está apenas na elevação dos indicadores de qualidade que foram estabelecidos, e os resultados da aprendizagem seriam responsabilidade dos estudantes e da escola, cabendo ao governo apenas a tarefa de avaliar.

Nessa perspectiva, o sistema educacional permite o acesso do estudante à escola, porém não garante a sua permanência e o seu sucesso. Dessa maneira, as políticas educacionais implementadas não traduzem a qualidade adequada de forma a ser refletida nas avaliações em larga escala, pois esses resultados dependem não só da escola e do professor, mas de outros fatores, como os sociais e econômicos.

### **3.2 Histórico das avaliações no processo educacional brasileiro**

No Brasil, a avaliação de políticas e programas se destacou como meio de medir o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, o trabalho dos professores e assim também prestar contas à sociedade dos investimentos nas áreas educacionais, evidenciando-se cada vez mais a importância dada às avaliações em larga escala na investigação da qualidade da educação e sua função no estabelecimento e acompanhamento de políticas públicas.

Freitas (2005, p.7) afirma que os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação.

As estruturas educacionais sofrem mudanças, tendo em vista as relações estabelecidas com os organismos internacionais, principalmente nas questões relativas à qualidade do ensino e a implantação de sistemas de avaliação em larga escala que já ocorriam em vários países da América Latina. Essas discussões possibilitaram que o tema ganhasse destaque no Brasil.

Para Freitas (2005) “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País.

Na visão de Luckesi (2011) podemos definir a avaliação como:

[...] um ato de investigar a qualidade daquilo que se constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. Desse modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados. (LUCKESI, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, a avaliação que aponta os conhecimentos já adquiridos e os que precisam ser construídos, nada mais é do que uma fotografia da condição do estudante, no que diz respeito às várias habilidades consolidadas, dentre aquelas definidas pela escola e também aquelas que precisam ser trabalhadas.

Romanowski (2010, p.5) destaca que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP embora tenha sido criado em 1938 para realizar a pesquisa sobre a educação brasileira por meio de censo escolar a fim de orientar a formulação de políticas públicas, também desenvolveu cursos de formação continuada de professores em várias regiões do país hoje tem a função de reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais e reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias e modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações.

Segundo Dalben (2002):

A década de oitenta no Brasil convive com essas discussões, associada aos debates intensos sobre os processos de democratização do ensino e da educação. Observa-se que, ao mesmo tempo em que um paradigma de diálogo entre os povos na construção de uma perspectiva inclusiva e de direitos vai sendo delineado a partir da realidade emergente, o antigo paradigma tecnicista se reafirma com bases na seletividade, na produtividade e no interesse individual inteiramente contraditório ao outro. Estes confrontos vão estar presentes na elaboração da Constituição de 1988 e vão dar origem aos movimentos e políticas do Governo Federal. (DALBEN, 2002, p. 7).

Assim os debates giraram em torno das ações do governo com o foco em resultados, de modo que estes viabilizassem os dados para a implantação e o gerenciamento de novas políticas educacionais.

Acerca disso, Souza et al. (2003) destacam:

Ao criar escolas, creches, ao inchar instituições públicas com subempregos, ao formular políticas de atendimento à população, atende apenas no limite de suas possibilidades para garantir condições mínimas de sobrevivência e “equilíbrio social”. Tal é a tarefa que, contemporaneamente, o grande capital internacional outorga ao Estado. (SOUZA et al. 2003, p. 12).

No entendimento de Oliveira (2012, p.63) no cenário internacional, a avaliação ganhou destaque como política de Estado a partir da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, que foi culminou com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, com proposição de ações para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

A partir dessas ações as políticas de avaliação ganham destaque no Brasil sob a influência das ideias neoliberais. De acordo com Mortatti (2013):

As discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificaram já no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição brasileira de 1988. No entanto, foi nas décadas de 1990 e 2000, especialmente a partir da votação, pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que governos brasileiros com crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com crescente parceria também do setor privado - passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu. (MORTATTI, 2013, p. 19).

Em que pese à necessidade de monitoramento do ensino, a intenção do governo é responsabilizar a todos pelos resultados apresentados, demonstrando à sociedade a intenção de melhorar a situação educacional, porém enveredada por caminhos aprofundados por políticas liberais em busca de uma qualidade na educação. Educação que a Constituição de 1988 assim define:

Direito de todos e dever do Estado objetivando o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania, com o ensino ofertado a partir de princípios que garantam, entre outros, igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas, além da garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, CF 1988).

Dessa perspectiva, o Brasil apresenta um mapa marcado por enormes desigualdades regionais, que refletem no acesso e na permanência dos estudantes na escola, exigindo do governo federal uma maior estruturação das políticas educacionais, por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação - SNE.

Os grandes problemas enfrentados na organização desse Sistema Educacional foram ocasionados pelo formato ideológico do projeto liberal hegemônico, que tem como propósito garantir acesso, mas reduzir qualidade, que supostamente é a primeira etapa da universalização da educação. No entanto, esse discurso de atendimento em direção à qualidade plena da escola pública, é um limite ideológico, que Souza et al. (2003) considera como:

Um momento assim, no qual claramente há indícios de que uma sociedade está no seu limiar, possibilitando o surgimento de outra, porque todas as suas relações entraram em colapso, nos traz amalgamados na mesma realidade, elementos do velho e do novo e delinea, nitidamente, um movimento compacto de forças sociais conservadoras, no ímpeto de salvar as relações burguesas, promulgam leis, decretos, definem e redefinem políticas, desencadeiam ações, numa tentativa desesperada de ajustar, com todo esse aparato, o movimento da vida dos homens no interior de relações falidas. (SOUZA et al. 2003, p. 12).

O documento intitulado Plano de Desenvolvimento da Educação (2011, p. 9) aponta que as discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986.

Em 1988, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária - SAEP que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica. O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. (BRASIL, 2011, p. 9).

Para Oliveira (2012, p.25) as políticas de avaliação ganharam proeminência no Brasil sob a influência dos ideais neoliberais. Todavia, mais adiante, observamos que a consolidação da avaliação como política estatal estratégica, nos anos de 1990, decorre de um novo modelo de Estado que foi se configurando a partir do desenvolvimento do neoliberalismo.

Foi nesse período que a avaliação da educação básica foi implantada e marcada como avaliação externa da escola pelo SAEB com base em resultados da aprendizagem, aferidos por recursos quantitativos. Desde essa época, o SAEB foi consolidado no campo das políticas públicas com o “principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2002, p. 9).

Com um referencial nacional para o currículo, o trabalho foi facilitado e permitiu ao Governo Federal, com um Sistema Nacional de Avaliação, ter o controle da Educação. A esse respeito, Araújo (2007, p. 25) afirma que “A avaliação de monitoramento permite ampliação das formas de controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área”.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº. 9394/96) ocorreram mudanças que foram importantes para o Sistema Nacional de Avaliação a fim de detectar os problemas educacionais. Com a LDB, a proposta de avaliação externa é definida no artigo nono:

IX - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996, p.1).

No ano de 2005 ocorreu uma adequação do SAEB quanto à sua natureza e abrangência. Pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, esse exame passa a ser subdividido em Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, conhecida por Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, designada pelo mesmo nome que agora abriga o sistema nacional de avaliação.

O Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: Panorama da Década (BRASIL, 2018, p.9) informa que a ANEB tem como objetivos: avaliação da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiro; avaliação por amostragem em larga escala, por meio de testes de desempenho em Língua Portuguesa – foco em leitura – e Matemática.

Dessa forma, conforme consta no referido relatório, a avaliação da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiros a que se propõe a ANEB é feita por meio destes dois instrumentos: testes de desempenho e questionários. A aplicação dos testes de desempenho na ANEB inclui uma amostra representativa de estudantes de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e de 3ª série do ensino médio das escolas das redes pública e privada, localizadas nas zonas rural e urbana, distribuídas nas 27 unidades da Federação.

Já os questionários são aplicados para estudantes, docentes e gestores escolares. Além disso, a informação produzida viabiliza a comparação entre os resultados das edições para as séries ou anos escolares, mantendo a construção de séries históricas, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

O mesmo relatório aponta que a ANRESC (Prova Brasil), por sua vez, é um instrumento de avaliação censitária das escolas, realizada por meio de questionários e testes de desempenho em língua portuguesa e matemática.

A ela foram atribuídos os seguintes objetivos gerais:

- 1) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- 2) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- 3) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e;
- 4) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. (BRASIL, 2018, p.10).

Bonamino e Souza (2012, p.379) afirmam que a Prova Brasil foi censitária para as escolas urbanas em 2005 e 2007. Em 2007, foi alterado o número mínimo de alunos por série avaliada, que passou de trinta para vinte. Essa alteração foi realizada para possibilitar que aproximadamente quatrocentos municípios que não participaram da primeira edição pudessem ser incluídos na avaliação. Já na terceira edição, em 2009, houve a ampliação do universo avaliado, de modo a incluir também todas as escolas rurais que tivessem, no mínimo, vinte alunos nas séries avaliadas.

A autora afirma que os resultados da Prova Brasil de 2007 passaram a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021. O princípio



básico desse indicador é o de que a qualidade da educação compreende que o aluno aprenda e passe de ano.

Com o IDEB, o desempenho passa a ser medido por meio da Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série.

Em 2013 surgiram outras novidades com a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, que revogou a Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005. A ANA integrou-se ao SAEB, que passou a ser composto por três avaliações: a ANEB, a ANRESC (Prova Brasil) e a ANA. Quanto à ANEB e à ANRESC (Prova Brasil), foram mantidos seus objetivos, características e procedimentos até então realizados.

Conforme o Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015 panorama da década (BRASIL, 2018) à ANA foram atribuídas as seguintes características:

- 1) avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada no ciclo de alfabetização;
  - 2) utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, e sobre as condições escolares que incidam sobre o processo de ensino e aprendizagem;
  - 3) contribuição para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
  - 4) promoção da melhoria da qualidade do ensino, da redução das desigualdades e da democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
  - 5) disponibilização de informações sistemáticas sobre as unidades escolares.
- (BRASIL, 2018, p.13).

Conforme demonstra o quadro abaixo o SAEB é composto pelas três avaliações externas em larga escala:

Figura 4 – Representação da avaliação externa do SAEB-2017.



Fonte: <portal.inep.gov.br/educação\_básica/saeb>

Afonso (2007, p.8) afirma que ao promover a avaliação como resultado de qualidade, o discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se fundamentou apenas em uma racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos.

Neste sentido, a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa meritocratização e elitização do sistema educativo, com o consequente aumento da seletividade social.

Oliveira (2012, p.135) assinala que em 2007, com a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o acordo do “Compromisso Todos pela Educação”<sup>1</sup>, o governo instituiu metas para a educação e priorizou ações que permitissem seu alcance, entre elas o estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Avaliação Básica – IDEB, que relaciona os dados do Censo Escolar com o desempenho dos estudantes na Prova Brasil e as taxas de aprovação, com base nas médias de desempenho nos testes. A partir desse ano, o IDEB passou a ser calculado e divulgado com os dados do SAEB, incluindo os referentes à edição de 2005.

<sup>1</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. (BRASIL, 2007, p.22).

Desta forma, o Brasil passou a ter um indicador de qualidade da educação básica, criando referência na definição de parâmetros para a melhoria do ensino nas escolas brasileiras.

Para Afonso (2007):

Dito de outro modo, a gestão da qualidade total pode induzir ações de vigilância panóptica, auto justifica até como inovadoras, eficazes e necessárias, sobretudo, quando pretenderem gerir, regular e controlar todos os processos e comportamentos dos actores, de modo a levá-los a alcançar, a qualquer preço, os objectivos externos definidos pelo Estado ou pelo mercado. Tudo isto poderá ocorrer passando por cima das margens de autonomia relativa dos professores, e desvalorizando processos colegiais e relacionais de participação de todos os intervenientes, com o eventual accionamento inadequado, por parte de alguns gestores escolares autocráticos, dos meios de avaliação de desempenho ou dos meios de sanção disciplinar e de violência simbólica ao seu dispor. (AFONSO, 2007, p. 18).

O exato alcance do limite da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal adotada pelo governo, com a implantação de políticas neoliberais. Assim, se a avaliação se coloca a serviço dessa ideologia, então se limitará a atender à aferição do mérito e não ao apontamento da enorme exclusão social sob a forma de indicadores imparciais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Acerca disso, Oliveira e Souza (2003) discorrem que:

Estes argumentos expressam, no limite, uma concepção acerca do papel do Estado na condução das políticas educacionais. Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.(OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 881).

A utilização de nível socioeconômico pode ser concebida como demonstrativo das situações de desigualdade social, tornando-se assim importante instrumento para se ter maior compreensão do impacto dessa desigualdade na educação. Entretanto, nem todas as camadas sociais vivenciam da mesma forma a realidade escolar do país, tendo em vista que as camadas populares tendem a sofrer de uma forma mais intensa o resultado dos problemas e das dificuldades a que são submetidas ao adentrarem às escolas, portanto padecem mais.

Por muito tempo, duas correntes se opuseram no cenário educacional: uma conceituando o fracasso escolar por questões pedagógicas internas à escola, e outra discutindo

o mesmo fracasso por questões inerentes à escola, porém, nenhuma dessas correntes, de forma isolada, dá conta de explicar as situações de fragilidade nas quais deve ser considerada uma avaliação em larga escala. Nesse caso o conflito se impõe.

Essas correntes são relacionadas à explicação do fracasso apresentado na educação. No entanto, estudos apontam que as políticas de inclusão devem ser atreladas às políticas de diminuição das desigualdades sociais em contextos externos à escola, para tanto é necessário um estudo acerca do sistema social presente nas escolas, como também à reflexão relativa às questões da importância do nível socioeconômico, sendo este um dos aspectos a ser considerado nas análises de avaliação de desempenho do estudante e da escola. Pois, Afonso (2007) afirma que:

Actualmente [sic], as atitudes de resignação ou de alheamento relativamente a certas tendências das políticas educacionais estão favorecendo a dominância das orientações produzidas por estruturas especializadas para a concepção e gestão da avaliação – estruturas essas mais adequadas ao exercício do poder de experts que trabalham em departamentos centrais do Estado, em organizações específicas com grande autonomia ou mesmo em organizações privadas, quase sempre afastadas das realidades da educação e nada preocupadas com os actores [sic] educativos e as particularidades dos contextos locais e institucionais. (AFONSO, 2007, p.21).

Além disso, é importante analisar nas avaliações se a aprendizagem em uma escola localizada na periferia é adequada ou não, e não apenas considerar o resultado como ponto principal para um processo de culpabilização apenas da escola, pois esse fato acaba explicando a diferença fundamentada na perspectiva meritocrática: do diretor que é bem organizado e tem uma boa gestão; dos estudantes que são estudiosos ou dos professores que são esforçados.

Ocorre que há outros fatores que poderão influenciar no resultado das avaliações, como as condições sociais dos estudantes e professores, que são vítimas de uma sociedade excludente, na qual poucos têm acesso ao serviço de saúde, à cultura, à segurança, à educação e à moradia com qualidade adequada. Acerca disso, Afonso (2007) afirma:

Por isso, ao contrário do que, por vezes, nos fazem crer, a adoção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas anti-positivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objectivas. (AFONSO, 2007, p. 20).

Dessa perspectiva, é importante considerar as condições de trabalho a que são submetidos os professores, com uma carga-horária que os obriga a se dividirem em várias escolas e/ou com quantitativo de estudantes em sala de aula acima do que possibilita o desenvolvimento adequado das atividades. Assim também ocorre com os estudantes que habitam moradias sem condições mínimas para criar um ambiente propício ao estudo e, portanto, ao seu desenvolvimento nos vários aspectos. Como alerta Araújo (2007), a pressão externa tem levado a um superdimensionamento das possibilidades de impacto do uso das informações na melhoria da qualidade do ensino.

Nos anos de 1990, são configuradas novas formas de exclusão que atuam, segundo Freitas (2007, p. 972) sem excluir fisicamente o estudante no início da escolarização, por reprovação, mas por outras formas de exclusão, materializadas nas várias configurações de avaliação.

Os processos de avaliação informal são construídos como formas de construção de progressões diferenciadas no interior das salas de aula e das escolas. Assim, para resolver a demanda de entrada e saída dos estudantes da escola são empregadas novas formas de organização avaliativa: progressão continuada, progressão automática, ciclos, módulos, entre outras adotadas pelas redes de ensino, permitindo o fluxo de estudantes na escola e fortalecendo o acompanhamento por avaliação externa.

O mais grave é o fortalecimento da ideia de que seria possível, a partir de avaliação em larga escala, centralizada no governo federal, reorientar escolas específicas, a distância, por meio da exposição dos resultados à sociedade e de acordos com instituições e gestores.

Freitas (2007, p.973) os acordos firmados entre o Governo Federal e os governos municipais, atrelando a liberação de recursos aos resultados do IDEB, refletem no trabalho da escola, pois apontam a perspectiva de trabalhar apenas em função de resultados, deixando de considerar outros fatores fundamentais como o aprendizado e a aquisição do conhecimento no processo de desenvolvimento dos estudantes. A escola acaba treinando-os para realizarem as avaliações, responsabilizando-os, como também aos professores e gestores, se os resultados alcançados não são satisfatórios, tirando do governo o encargo de suas políticas, que não dão conta de resolver os fracassos apresentados.

E, quando a instituição escolar não dá conta, contratam-se empresas privadas, alheias a todo o contexto no qual a escola está envolvida, para dizer o que esta tem de fazer para alcançar os resultados desejáveis. Freitas (2007, p.975) esclarece que isso se faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, responsabilizando a escola. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização do que é possível fazer.

Assim, para o alcance dos efeitos esperados, é necessário o desenvolvimento de parcerias, que impliquem em uma relação de análise e organização com qualidade entre todos os envolvidos. Bondioli (2004) assim define qualidade:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

A avaliação não deve, portanto ser tomada como responsabilidade apenas de alguns, mas como um processo que envolve a todos: Governo Federal, governos municipais e comunidade escolar. Nessa perspectiva, o processo passa a ser apropriado pela escola não como aparelho de controle, mas como instrumento que informa o planejamento mais adequado para alcance dos resultados.

Dentro do complexo contexto da avaliação deve ser considerada também a avaliação institucional, concebida como mecanismo que envolve todos os elementos no processo, com o propósito de avançar rumo ao alcance de metas estabelecidas a partir dos problemas vivenciados pela comunidade escolar. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob responsabilidade desta, ao passo que a avaliação da aprendizagem envolve em grande medida o professor em sala de aula e seus estudantes.

Participante importante na avaliação institucional, a comunidade escolar precisa apontar as fragilidades que são obstáculos para o desenvolvimento dos estudantes, de forma que a escola organize o planejamento de ações que possam resultar na melhoria da aprendizagem, destinando ao governo aquilo que lhe cabe como responsabilidade. A avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula.

Por questões sociais, as avaliações podem não revelar a realidade a qual os estudantes estão expostos, visto que, muitas vezes, as condições precárias das escolas só são evidenciadas quando os desempenhos apontam que algo não está bem sendo necessário intervir. A falta de clareza para enfrentar essa problemática é revelada nas políticas de progressão continuada, implantadas pelas redes de ensino, quando não são acompanhadas de propostas objetivas quanto aos propósitos a serem alcançados.

### 3.3 Políticas de Avaliação para o Ensino Fundamental

O atual desafio da política educacional brasileira é garantir a todos os estudantes das redes públicas de ensino o direito fundamental de aprender com qualidade, legitimando o papel da escola pública. O cumprimento desta tarefa exige avaliações externas dos sistemas educacionais e medidas claras e objetivas que permitam, mais do que diagnosticar a qualidade do serviço educacional oferecido pelas redes e instituições de ensino, estabelecer metas que garantam a melhoria e que sirvam de orientação para os gestores educacionais.

Castro (1999) sinaliza que esse movimento colocou em destaque na agenda política da educação a busca pela qualidade e a promoção de maior equidade do sistema educacional, sobretudo da educação básica; mas para que isso se tornasse possível três fatores foram determinantes:

Em primeiro lugar, alcançou-se um razoável grau de consenso no diagnóstico das causas da baixa efetividade dos sistemas de ensino. Em segundo lugar evoluiu-se para uma grande convergência das ações desenvolvidas pelos diferentes níveis de governo, sobretudo em relação ao Ensino Fundamental. Em terceiro lugar, a sociedade passou a dar maior valor à educação, mobilizando-se para reivindicar um ensino de melhor qualidade nas escolas públicas. (CASTRO, 1999, p. 17).

Este modelo de atuação motivou o desenvolvimento de instrumentos avaliativos e de indicadores educacionais que se estenderam para todos os níveis de ensino.

Para Esteban (2012, p.1) O reconhecimento do baixo rendimento dos estudantes conduz o modo como a escolarização se incorpora à agenda política nacional e demarca o debate sobre a avaliação educacional no Brasil. Como resposta à insuficiência verificada, propõe-se um modelo de avaliação educacional calcado na definição de metas, que dá visibilidade às políticas públicas em educação e pode envolver as dimensões qualitativa e quantitativa da avaliação. Dessa perspectiva, destacam-se o surgimento e o desenvolvimento de avaliações que oferecem parâmetros à formulação de políticas educacionais.

A decisão de avaliar a alfabetização no Brasil, e principalmente a inclusão do programa de avaliação no Plano de Desenvolvimento Educacional - PDE, surgiu de dois grandes cenários: o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, no período de 26 a 28 de abril de 2000, que resultou em propostas que estabeleciam a melhoria da educação no mundo a alfabetização se constitui como um instrumento importante para conquista das metas e a necessidade de garantir o avanço na educação, o que seria conquistado por meio da mensuração

de resultados e um dos maiores desafios é em relação à alfabetização, ao cálculo e às habilidades importantes para a construção de novos conhecimentos.

No documento passo a passo (BRASIL, 2008b, p.3), a importância de se avaliar a alfabetização é explicada a partir do baixo desempenho em leitura, comprovado por outras avaliações nacionais. Portanto, são questões ligadas à melhoria da qualidade da educação que apontam a necessidade da implementação da avaliação da alfabetização, e esse instrumento seria uma forma de diagnosticar dificuldades e impedir fracassos no processo de escolarização.

Dessa forma, o estabelecimento de relação entre alfabetização e desenvolvimento econômico e social dos estudantes tem sido objeto das discussões dos organismos internacionais e dos governos nacionais, a fim de empreenderem políticas educacionais para a melhoria da alfabetização.

No entanto, o que é evidenciado pelos resultados das avaliações é a incapacidade das crianças em avançarem no processo da alfabetização, e o acompanhamento e o controle de resultados se configuram como mecanismos que o governo desenvolveu para atender essas finalidades.

No conjunto das políticas educacionais planejadas, elaboradas e implementadas ao longo da história brasileira, o contexto da alfabetização também apresentou uma trajetória ampla e muito complexa de onde se derivaram políticas que, de acordo com tanto naquela época como hoje, apresentam a alfabetização como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber.

### **3.3.1 Provinha Brasil**

As experiências de avaliação em larga escala foram introduzidas no cenário educacional brasileiro em um contexto de mudanças concebidas pelo Estado como mecanismo para fornecer informações acerca do sistema educacional como também de controle da educação.

Como mais um desdobramento da política de avaliação da educação básica em desenvolvimento no Brasil, o INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, implementou em 2007 a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil.

Conforme consta no site do INEP (última atualização realizada em outubro de 2015) a Provinha Brasil foi instituída por meio da Portaria Normativa n.10, de 24 de abril de 2007 na expectativa de avaliar as condições da alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco as habilidades de leitura e as habilidades na área de Matemática.



Na primeira edição participaram 3.133 municípios e 22 unidades federativas. No segundo semestre de 2008, todas as secretarias de educação do País receberam o material impresso para aplicação da Provinha às crianças em fase inicial de escolarização.

Conforme consta no Guia de Correção e Interpretação de Resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2012, p.5) a primeira edição, aplicada em 2008, teve como perspectiva diagnosticar os níveis de alfabetização dos estudantes no início e ao final de um ano, de forma que os resultados obtidos apontassem informações para o trabalho dos dirigentes e professores durante o ano.

O guia aponta ainda que a segunda edição, realizada em todo final de ano letivo, possibilitaria uma análise comparativa com os resultados obtidos no primeiro momento da avaliação. Nesse sentido, conforme informações destacadas na página eletrônica do MEC, a Provinha Brasil é uma ferramenta pedagógica que fornece informações para a organização de ações alfabetizadoras, e deve ser realizada pelas crianças que estão matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, em duas etapas, a cada ano.

Esteban (2012) ao analisar o processo de avaliação da alfabetização produzida pela Provinha Brasil, considera que as restrições face ao que considera alfabetização se constituem em três sentidos:

Validam apenas as trajetórias que estão em conformidade com as descrições existentes nos documentos orientadores da Provinha; reduzem o campo educacional ao campo técnico-pedagógico, uma vez que operam um rompimento com outras questões, principalmente de ordem social e cultural presentes na vida escolar; e, por fim, tratam, através das questões da prova, “de apenas uma parte das habilidades selecionadas como indispensáveis ao processo de alfabetização”. (ESTEBAN, 2012, p. 578).

Conforme orientações do INEP, a Provinha Brasil diferencia-se das demais avaliações realizadas no país pelo fato de apresentar respostas diretamente aos professores alfabetizadores e gestores da escola, reforçando sua finalidade de ser um instrumento pedagógico para ser utilizado sem a perspectiva de classificar os estudantes e as escolas.

Para organização da matriz de referência e dos itens de prova, o INEP contou com técnicos do órgão e de Centros de Estudos em Alfabetização e Letramento, a saber:

- 1) Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais - CEALE.
- 2) Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília - CEFORM.

3) Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino da Universidade Federal de Ponta Grossa - CEFORTEC.

4) Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco - CEEL.

5) Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAED.

O material da Provinha Brasil é constituído por um *kit* de seis documentos que sofreram alterações ao longo das edições de 2008 a 2013, de acordo as necessidades percebidas no processo, sendo assim nomeados: Orientações para Secretarias de Educação; Passo a Passo; Caderno do Professor/Aplicador I: Orientações Gerais; Caderno do Professor/Aplicador II: Guia de Aplicação; Caderno do Aluno; Guia de Correção e Interpretação de Resultados e Reflexões sobre a Prática.

Esses documentos são compostos de Teste 01 e Teste 02. A matriz de referência está descrita no documento Passo a Passo (BRASIL, 2010, p.13), e é organizada a partir do documento Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e outros documentos que orientam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP.

A partir de 2011, os materiais que compunham o *kit* da Provinha passaram a ser organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB e Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a colaboração do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC, Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília - CEFORM e Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco - CEEL.

Para Cafiero e Rocha (2008):

A ideia de avaliar a alfabetização surge da necessidade de obtenção de informações sobre o quadro do ensino quando ainda é possível corrigir os percursos dos alunos. Isto é, surge da necessidade de diagnosticar os níveis de aprendizagem do alfabetizando em momentos mais precoces da escolarização, de modo a poder encontrar caminhos alternativos para que a criança aprenda a ler e a escrever. (CAFIERO; ROCHA, 2008, p.77).

Ao ter como meta o auxílio às redes de ensino na busca de caminhos para que as crianças tenham o domínio da leitura e da escrita, bem como na organização desses dados referentes aos níveis de alfabetização dos estudantes, que passam pela avaliação do SAEB, a Provinha Brasil acolhe as pactuações realizadas no Plano de Metas e no PDE. Segundo o que consta nos documentos do PDE (2011) a Provinha Brasil é assim caracterizada:

Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico que, por sua vez, permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças dentro do período avaliado. (BRASIL, 2011, p.7).

A Provinha Brasil é uma avaliação externa e a aplicação é um trabalho que deve ser realizado pela própria rede de ensino e não pelo INEP. Assim, a prova poderá ser aplicada pelo professor ou coordenador pedagógico. Há ainda a possibilidade de a aplicação ser realizada por alguém indicado e preparado pela Secretaria de Educação da rede. É importante destacar que a aplicação da Provinha Brasil é opcional e sua execução (adesão) fica a critério de cada Secretaria de Educação.

De acordo com as normativas do PDE (2011) a avaliação da Provinha Brasil tem como objetivo:

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos; oferecer às redes de ensino um diagnóstico da qualidade da alfabetização e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades educacionais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2011, p.7)

De acordo com o INEP, a cada edição a Provinha Brasil é aprimorada, tanto para fins diagnósticos como para avaliação da aprendizagem. Por exemplo, a partir de 2011 foram incorporados instrumentos para monitoramento das habilidades de matemática, bem como foi reduzida a quantidade de questões sobre leitura e matemática, de 24 para 20.

Segundo registro no Guia de Correção e Interpretação dos Resultados (BRASIL, 2011, p. 14), a redução objetivou “atender as sugestões de diminuir a extensão da prova, por ser cansativa”. Foi explicitado ainda que a redução na Provinha Brasil não influencia nos critérios estatísticos do instrumento, visto que permite toda a cobertura da Matriz de Referência da avaliação.

De acordo com Gontijo (2012) para que os indivíduos continuem a aprender:

É preciso intervir diretamente nesse processo por meio do controle de seus resultados. Um sistema de avaliação é o melhor mecanismo para atender às finalidades de controle, porque, mesmo que os resultados da Provinha Brasil não estejam sendo utilizados pelo MEC para compor os índices nacionais de desenvolvimento da educação, a existência da avaliação produz efeitos singulares nos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial tem contribuído para a organização do ensino nas escolas. (GONTIJO, 2012, p. 607).

No entanto, será que os resultados da avaliação da provinha Brasil são utilizados pelo professor na reorganização de estratégias que auxiliem os estudantes no processo de aprendizagem da leitura e escrita?

Para uma maior compreensão da organização que envolve a Provinha Brasil, é necessário que a equipe da escola conheça o material que compõe o *kit*. O material é disponibilizado para os responsáveis na rede de ensino, que definirão como será a aplicação e a correção das avaliações, bem como pela análise dos resultados.

A matriz de português está organizada em 10 descritores, que são os conhecimentos que se espera que os estudantes tenham adquirido no processo de alfabetização. Essas competências são subdivididas em 19 subdescritores que detalham as habilidades indispensáveis para cada um dos descritores estabelecidos.

É importante também destacarmos a concepção de alfabetização e letramento que subsidia a Provinha Brasil. Segundo o documento Passo a Passo (2010), a Provinha Brasil compreende a alfabetização e o letramento como:

Processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita. (BRASIL, 2010 c, p. 9)

Para Soares (2004) alfabetização e letramento:

São interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

Nessa perspectiva, avaliação surge como uma necessidade de compreensão acerca do que é trabalhado com os estudantes no processo de alfabetização e o que é abordado nas avaliações externas, diante de um contexto em que os mesmos apresentam dificuldades em avançar na construção da aprendizagem.

Conforme consta no guia de elaboração (BRASIL, 2012, p.10), a Provinha Brasil possibilita que:

a) Diante do diagnóstico os estudantes serão atendidos, tendo em vista as dificuldades apontadas, para que o seu processo de alfabetização aconteça dentro das perspectivas previstas.

b) Os professores terão à disposição um instrumento que possibilitará organizar o processo de aprendizagem, apontando de forma organizada as dificuldades dos estudantes. Além disso, os resultados poderão colaborar com dados importantes na elaboração da formação dos professores.

c) Os gestores terão dados eficientes para realizar em sua gestão o planejamento de ações para realização das Formações Continuidas dos Professores Alfabetizadores, a fim de melhorar o ensino em sua rede de atuação.

Com o resultado da correção, é possível identificar qual o nível de alfabetização e da matemática em que os estudantes se encontram. No documento Guia de Correção e Interpretação de Resultados (BRASIL, 2011, p.14), são apresentados os cinco níveis de desempenho, organizados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha.

A partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, são apontados quantitativos mínimos de questões que definem cada nível de alfabetização e letramento inicial, assim como o de matemática. Cada teste possui um número distinto de questões, para identificação do nível desejável que a criança deverá alcançar conforme o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados.

Com base na análise, pelo professor, dos resultados da avaliação, é possível responder, entre outros aspectos, a algumas questões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pelos estudantes, sobretudo no que tange às habilidades de leitura e de Matemática:

- Que habilidades de leitura e de matemática os estudantes dominam?
- Que dificuldades em leitura e em matemática os estudantes apresentam ao final de dois anos no ensino fundamental?
- Que habilidades de leitura e de matemática os estudantes necessitam consolidar nos anos iniciais dessa etapa?

Essas informações são muito importantes para o professor, pois é com base nelas que terá uma referência para elaborar seu planejamento pedagógico e estabelecer metas a serem atingidas, selecionar e propor atividades de acordo os níveis de conhecimento dos estudantes e estabelecer formas de trabalho adequadas para turmas heterogêneas (BRASIL, 2015, p.7).

Portanto, o Governo Federal, dentro de uma concepção lógica de descentralização, concebida como um instrumento de modernização da gestão pública e como mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, delega aos gestores a responsabilidade dos resultados alcançados e das ações a serem realizadas.

Há que se considerar que as responsabilizações pelos resultados da aprendizagem dos estudantes devem ser compartilhadas com todos ou todas as esferas: federal, estadual e municipal. Somando uma rede de ações interligadas desde o início do processo avaliativo.

A partir de 2016 a Provinha Brasil passou a ser disponibilizada exclusivamente por meio digital, repassando as Secretarias de Estado de Educação à responsabilidade pela impressão e aplicação das mesmas.

Ao delegar aos estados a obrigação de assumirem todas as etapas de execução da Provinha Brasil, o Governo Federal tirou de si o compromisso com os resultados de uma avaliação que aponte as dificuldades apresentadas pelas crianças no ciclo de alfabetização e que compõem dados importantes na estruturação de políticas educacionais.

Conforme informações obtidas da Coordenadoria do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul nos anos de 2017 e 2018 não foram aplicadas a Provinha Brasil para os estudantes da rede estadual de ensino.

### **3.3.2 Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**

Ao longo das últimas décadas no Brasil, a avaliação em larga escala vem se consolidando como um instrumento das políticas públicas em educação, em seus diferentes âmbitos de gestão, seja ele em nível federal, estadual ou municipal. No entanto, ainda se observam inúmeros desafios quanto ao uso efetivo dessas avaliações na formulação reformulação e no monitoramento de ações, projetos e programas educacionais, e, especialmente, como objeto de monitoramento das ações desenvolvidas pela escola.

Assim, ao instituir o PNAIC com a expectativa de resolver as questões relativas às dificuldades apresentadas pelas crianças no ciclo da alfabetização por meio de ações que visam sistematizar o processo pedagógico, o governo estabeleceu estruturas de gestão; sistema de monitoramento do processo de alfabetização que articula formas de avaliação: a avaliação das

aprendizagens, desenvolvida pelos professores junto aos estudantes a Provinha Brasil realizada por estudantes ao início e ao final do segundo ano e a avaliação externa, a ANA. Conforme o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013, p. 13):

Assume-se, portanto, a perspectiva de que a avaliação proposta nesse documento se integra a um processo avaliativo que considera: [...] a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados. (BRASIL, 2013, p. 13).

Ressaltamos que avaliação na perspectiva do PNAIC apresenta dois objetivos: como ferramenta de avaliação, registro e monitoramento das aprendizagens dos estudantes e para a avaliação do trabalho do professor. Sobre a utilização dos resultados dessas avaliações, Alavarse (2013) afirma que:

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas (ALAVARSE, 2013, p. 75).

O planejamento e o registro são apresentados como fundamentais ao bom resultado no final do ano escolar, pois possibilitam o desenvolvimento de mecanismos de controle das ações desenvolvidas no contexto da escola.

O Plano Nacional de Educação, aprovado para o decênio 2014 a 2024, estabelece na Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. O Plano traz como uma de suas estratégias, a aplicação de exame periódico para aferir a alfabetização das crianças em seu processo de escolarização.

Dessa forma, foi instituída a ANA, com o objetivo de diagnosticar o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental.

Em relação às condições de escolaridade das crianças, são aplicados questionários nas unidades educacionais para levantamento de dados averiguados por meio do Censo escolar:

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolveu, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização da rede pública. Desse modo, a ANA deveria gerar informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes, além de informações contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar (BRASIL, 2015a, p. 5).

A ANA prevê a aplicação de testes de desempenho juntamente com questionários contextuais para análise das condições de escolaridade dos estudantes, e é apresentada como um dos instrumentos à disposição do professor alfabetizador para acompanhar a aprendizagem das crianças, estando articulada ao programa de formação continuada de professores alfabetizadores que é outro eixo integrante do PNAIC, pois:

[...] a ANA traz um elemento novo que a distingue das demais modalidades de avaliação integradas ao SAEB e corrobora o caráter indutor de currículo assumido nesse cenário: ela vem acompanhada de um projeto de formação de professores e, portanto, de um projeto curricular explícito. (DICKEL, 2016, p. 198).

A ANA, como uma das avaliações em larga escala, integrante do SAEB e como ação à disposição do professor alfabetizador para que possa planejar suas ações, determina implicações sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilidade da escola pelos resultados da educação a que tem direito a população. Nesse sentido, reforça o caráter a que se destinam as políticas avaliativas.

O Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013, p. 7) aponta que a avaliação pretende realizar um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreendendo que é preciso ir além da ação de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de língua portuguesa e matemática ao longo do ciclo de alfabetização.

De acordo com Sousa (2014):

Iniciativas dessa natureza revelam a crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino. Ficam as questões: aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação? (SOUSA, 2014, p.410).

Nesse contexto o resultado das avaliações em larga escala, deve ser um instrumento de monitoramento para alcançar os objetivos da qualidade educacional previsto nos documentos



e legislações. Nessa perspectiva, de promoção da qualidade do ensino para todos, diversas iniciativas no âmbito das políticas educacionais demandam redirecionamentos em sua concepção e implementação, incluindo-se a necessária reorientação do modo como vêm sendo apresentadas as avaliações na educação básica.

O desafio que se coloca é como a escola poderá utilizar as avaliações como forma de planejar ações articuladas para resolver as dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem. Gatti (2007) destaca:

[...] O desempenho é um fator a considerar, porém é necessário complementar a visão de qualidade de sistemas educacionais com outro conjunto de fatores que ampliam a perspectiva sobre a dinâmica destes sistemas, trazendo contribuição possivelmente mais efetiva para cada escola. As avaliações executadas têm trazido dados para tanto, porém eles não têm sido suficientemente divulgados e discutidos, em integração com os resultados das provas, mantendo-se a visão de qualidade apenas associada ao rendimento escolar estrito (GATTI, 2007, p.04).

Dessa forma, permanece ainda a compreensão de avaliação da educação básica, com destaque apenas para a articulação entre indicadores de rendimento escolar, indicadores de avaliação institucional e os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica.

Conforme prevê o Documento Básico (BRASIL, 2013, p.7), a ANA tem também como proposta avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente, a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos que intervêm no processo de aprendizagem do estudante.

Desse modo, a ANA é constituída por cinco eixos que verificam dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática das crianças no ciclo de alfabetização.

O item aplicado no teste de língua portuguesa tem como objetivo avaliar o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. Mas, especificamente, o objetivo desses itens é a verificação do desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos.

Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, organizando os períodos e utilizando adequadamente recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade).

Na produção textual dos estudantes, são avaliados: o conjunto de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos referentes

à ortografia e à gramática de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do ciclo de alfabetização. Tendo em vista todos esses aspectos mencionados, com base nas legislações nacionais e nas políticas educacionais vigentes, relativas ao ensino fundamental, associadas aos conhecimentos produzidos na área, o Inep estruturou a Matriz de Referência da ANA.

Essa Matriz de Referência foi organizada com uma seleção de habilidades que retratam os saberes que os estudantes deverão apresentar, não significando que os mesmos não possuam outros saberes. Retrata conhecimentos e habilidades a serem avaliadas em língua portuguesa, leitura e matemática.

A matriz de língua portuguesa está organizada em dois grandes eixos: o da leitura e o da escrita, envolvendo diferentes níveis referentes à avaliação da leitura e escrita de palavras e avaliação da escrita de textos, compreendendo conhecimentos e habilidades necessários para a construção da leitura e da escrita no ciclo da alfabetização.

Quadro 3 – Matriz de Referência língua portuguesa.

<b>EIXO ESTRUTURANTE</b>	<b>HABILIDADE</b>
<b>Leitura</b>	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica H3. Reconhecer a finalidade do texto H4. Localizar informações explícitas em textos H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal H8. Identificar o assunto de um texto H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.
<b>Eixo estruturante</b>	<b>HABILIDADE</b>
<b>Escrita</b>	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada.

Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, p. 17): documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013.

Outro objetivo da ANA é também avaliar a alfabetização em matemática, sendo que esse processo é definido como o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no ciclo da alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã.

A matriz de matemática está estruturada em quatro eixos: Eixo Numérico e Algébrico, Eixo de Geometria, Eixo de Grandezas e Medidas e Eixo de Tratamento da Informação.

A partir deles foi definido um conjunto de conhecimentos e habilidades matemáticas necessárias à alfabetização em matemática esperada para a faixa etária à qual o instrumento se destina.

Com essas Matrizes de Referência o governo espera apresentar um quadro geral com as habilidades necessárias que o estudante deverá dominar para ter um resultado satisfatório na avaliação.

Quadro 4 – Matriz de Referência de Matemática.

<b>EIXO ESTRUTURANTE</b>	<b>HABILIDADE</b>
<b>Eixo Numérico e Algébrico</b>	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica H4. Comparar ou ordenar números naturais H5. Compor e decompor números H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades. H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades H8. Cálculo de adições e subtrações H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
<b>Eixo de Geometria</b>	H11. Identificar figuras geométricas planas H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
<b>Eixo de Grandezas e Medidas</b>	H13. Comparar e ordenar comprimentos H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida H16. Ler resultados de medições
<b>Eixo de Tratamento da Informação</b>	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas H18. Identificar informações apresentadas em gráficos

Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2013, p. 19): documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013.

O Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013, p.11) salienta ainda que, embora se faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, reconhece-se que a avaliação em larga escala não consegue aferir esses processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Esteban (2012) alerta:

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas. A mensuração aliada ao estabelecimento de metas sustenta processos de avaliação mais vinculados à gestão educacional do que à aprendizagem infantil. (ESTEBAN, 2012, p.576).

Nesse contexto a execução de metas e elevação de indicadores de desempenho não expressam necessariamente a ampliação dos conhecimentos pelos estudantes e não colabora necessariamente para o avanço dos mesmos no processo de escolarização.

Por outro lado, compreendemos que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino.

Segundo o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013, p.8) para apresentação da avaliação, o INEP assinala que os resultados serão informados por instituição de ensino e Unidade Federativa, e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional. As informações a serem divulgadas serão concernentes às condições de oferta e aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em matemática.

Na coleta de informações a respeito das condições de oferta são aplicados questionários destinados aos professores e gestores das instituições de ensino que ofertam o ciclo de alfabetização. O foco desses questionários é aferir informações sobre as condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar e organização do trabalho pedagógico.

Conforme consta no Relatório da ANA 2013-2014, volume 1 (BRASIL, 2015, p.25), a primeira edição da ANA foi aplicada no ano de 2013, os testes foram compostos por 20 itens, sendo em língua portuguesa, 17 itens objetivos de múltipla escolha e 03 itens de produção escrita. No caso de matemática, foram 20 itens objetivos de múltipla escolha. Os resultados

foram apresentados em três etapas principais: divulgação dos resultados preliminares, intervenção de recursos e divulgação dos resultados finais.

De acordo com o Relatório da ANA 2013-2014, volume 1 (BRASIL, 2015, p. 26), na edição de 2014 cada teste de língua portuguesa apresentou 20 itens de leitura e três itens de produção escrita, enquanto cada teste de matemática continuou a apresentar 20 itens. As escalas da ANA são divididas em níveis de proficiência. São quatro níveis em leitura e matemática, sendo o nível 01 o mais baixo e o nível 04 o mais alto. Em escrita são cinco níveis. O estudante é considerado proficiente quando atinge o nível 02 em leitura e o nível 03 em escrita e em matemática.

Segundo o mesmo documento, em 2014, o Brasil teve 20 matrículas por turma no 1º ano, 22,9 no segundo ano e 21,8 no terceiro ano, o que demonstra um aumento do número de crianças por turma, a queda na taxa de aprovação e a taxa de reprovação foram: 1,5% no primeiro ano, 2,9% no segundo ano e 11,1% no terceiro ano. A distorção idade-série cresce a cada ano escolar.

O Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013, p.14) também demonstra que as matrizes de língua portuguesa e matemática foram elaboradas a partir das contribuições de diferentes pesquisadores e especialistas no campo da alfabetização e do letramento, de várias universidades, representantes de diversas instituições do governo e da sociedade civil, como Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional de Educação - CNE, União Nacional dos Dirigentes Municipais-UNDIME, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME, Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, Secretarias de Educação, entre outras.

Outro destaque apresentado no Documento Básico (BRASIL, 2013, p.7) é que a avaliação tem como objetivo principal realizar um diagnóstico, de modo a servir como linha básica para a implementação das políticas previstas no Programa, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores.

No documento, é possível verificar que a ANA é apresentada como um instrumento de verificação da eficácia da formação dos professores, mesmo considerando que a avaliação deve considerar outros fatores no resultado.

As avaliações educacionais carregam concepções que refletem as escolhas sobre o que se considera importante que o estudante aprenda e possibilitam a produção de dados em nível nacional, regional ou local na implementação de políticas públicas para o desenvolvimento de estratégias de intervenção no percurso dos diferentes contextos educacionais.

Sendo assim o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013, p.14) afirma que a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar estudantes, escolas e professores, mas possibilitar a verificação das condições de aprendizagem de leitura, escrita e Matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. Acerca disso, Dickel (2016) afirma:

Se consideradas as condições em que a ANA se constitui integrante do SAEB, observa-se que ela não se instaura como uma modalidade de avaliação de responsabilização forte. Mas, ao projetar seu foco para as aprendizagens das crianças, secundarizando ou omitindo informações necessárias à composição de um quadro mais complexo acerca de como ocorre o processo de alfabetização inicial, ela se eleva como estratégia de responsabilização dos professores pelos resultados do trabalho escolar. (DICKEL, 2016, p.204).

O Relatório da ANA 2013-2014 – volume 1 (BRASIL,2015, p.63) destaca que a divulgação de resultados em 2014 foi realizada por meio do boletim da escola, que reuniu todas as informações, apresentando, além do boletim de desempenho dos estudantes nos níveis descritos nas escalas de proficiência, os indicadores contextuais, retratando o contexto em que cada escola desenvolveu o trabalho.

É importante ressaltar que de 2013 para 2014 a ANA teve sua metodologia de aplicação modificada, passando de um dia de aplicação com metade da turma realizando as provas de língua portuguesa e a outra metade realizando as provas de matemática, para dois dias de aplicação com todos os estudantes da turma realizando os dois testes

Apenas têm acesso aos resultados às instituições de ensino com no mínimo 10 estudantes matriculados no momento da avaliação e que tiveram taxa de participação de 80% dos matriculados no 3º ano, de acordo com os dados do Censo Escolar.

Conforme apresenta o Documento Básico da ANA (2013):

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes. (BRASIL, 2013, p.7).

Dessa perspectiva, os resultados das avaliações externas em larga escala devem ser utilizados para a organização das mudanças no trabalho desenvolvido pelas escolas, bem como na organização das práticas pedagógicas dos professores de forma a refletir na melhoria na qualidade do ensino.

De acordo com Castro (2009):

[...] se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este, aliás, é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem o qual o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores. (CASTRO, 2009, p.7).

Assim, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz na estratégia 5.2 a necessidade de instituir instrumentos de avaliação nacional, periódicos e específicos para avaliar a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular as redes de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando ações pedagógicas para alfabetizar crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2014, p.59).

Essa preocupação do governo assinala que, apesar dos esforços, os resultados ainda não foram utilizados como instrumentos para provocar mudanças no trabalho dos professores e nem tão pouco colaborar para que as crianças sejam alfabetizadas no ciclo de alfabetização.

Dessa maneira, faz-se necessário que gestores e professores se apropriem dos resultados, bem como planejem ações a serem realizadas a partir desses dados. É importante refletir as etapas que envolvem o processo de avaliação, traçar um diagnóstico contextualizado do processo de aprendizagem dos estudantes e depois organizar metodologias que possam ser mais úteis para o ciclo de alfabetização.

A afirmação de Libâneo (2004, p.40) sinaliza que o trabalho de professor implica compreender criticamente o funcionamento da realidade e associar essa compreensão ao seu papel de educador, de modo a aplicar sua visão crítica ao trabalho concreto nos contextos específicos em que acontece. A consolidação de políticas em um contexto de governo neoliberal contribui para que o Estado transforme suas funções sociais, de provedor de serviços, para a função de regulador e controlador de resultados. Quanto a isso Marx e Engels (1987) apontam que:

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentem a produção e distribuição dos pensamentos da sua época, as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 1987, p.62-63).

Torna-se imprescindível que o professor tenha compreensão da lógica do governo ao instituir uma avaliação como forma de controle, reproduzindo as desigualdades e injustiças quando não considera as diferenças sociais e nem de trabalho desse professor.

O limite para a melhoria da qualidade da educação é a própria ideologia liberal, maneira pela qual o Estado utiliza da meritocracia para impor seus objetivos. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição de desempenho e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo MEC para ser utilizado como controlador dessas políticas.

### **3.3.3 Escalas de proficiência da ANA**

Para descrever os resultados da avaliação, o Inep organizou os dados em escalas de forma a tornar as conclusões mais visíveis. Quando a avaliação é colocada em uma escala de proficiência, as descrições do desempenho dos participantes podem ser alocadas em uma régua por níveis, para melhor análise das habilidades demonstradas pelos estudantes. Em cada uma das escalas os estudantes são distribuídos de acordo com o desempenho, em níveis de proficiência. A distribuição das proficiências em escalas permite estimar, em termos quantitativos, o desempenho das turmas, da escola, do município, do estado e do país.

Para Sordi e Ludke (2009):

Um conjunto de medidas (quase sempre ligadas ao desempenho dos alunos) é produzido com a pretensão de informar, de modo comparativo e classificatório, como se distribuem as escolas no cenário educacional e, a partir destes dados, o processo de definição de políticas públicas acontece e informa a sociedade e o mercado concentram as ilhas de excelência educacional. (SORDI; LUDKE, 2009, p.318).

Nessa perspectiva de avaliação, os estudantes posicionados em determinado nível de proficiência dominam as habilidades ali descritas e, como pressuposto, devem dominar o nível anterior. Conforme o Relatório 2013-2014 da ANA, volume 1 (BRASIL, 2015, p.40), as escalas e proficiência de leitura, escrita e de matemática foram assim organizadas:



Quadro 5 – Escala de Proficiência em Leitura, conforme Relatório 2013-2014 da ANA.  
Volume 1

NÍVEL	DESCRIÇÃO
<b>NÍVEL 1</b> (até 425 pontos)	Nesse nível os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.</li> </ul>
<b>NÍVEL 2</b> (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto.</li> <li>● Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem.</li> <li>● Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha.</li> <li>● Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.</li> </ul>
<b>NÍVEL 3</b> (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto.</li> <li>● Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo.</li> <li>● Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica– com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.</li> </ul>

<p><b>NÍVEL4</b> (maior que 625 pontos)</p>	<p>Além das habilidades críticas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional.</li> <li>● Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil.</li> <li>● Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros com divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.</li> </ul>
---	--

Fonte: Inep/Daeb.

Quadro 6 – Escala de Proficiência em Escrita, conforme Relatório 2013-2014 da ANA-Volume 1

<b>NÍVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<p><b>NÍVEL 1</b> (menor que 350 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.</p>
<p><b>NÍVEL2</b> (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.</p>
<p><b>NÍVEL3</b>(maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem em fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.</p>

<p><b>NÍVEL 4</b> (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizarem a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.</p>
<p><b>NÍVEL 5</b> (maior ou igual a 600 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.</p>

Fonte: Inep/Daeb.

Quadro 7 – Escala de Proficiência em Matemática, conforme Relatório 2013-2014 da ANA-Volume 1

<b>NÍVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<p><b>NÍVEL 1</b> (até 425 pontos)</p>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito.</li> <li>• Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos.</li> <li>• Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo).</li> <li>• Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor.</li> <li>• Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>NÍVEL 2</b> (maior que 425 até 525 pontos)</p>	<p>Além das habilidades de escritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler medida em instrumento (balança analógica), identificando o intervalo em que se encontra a medida.</li> <li>• Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos.</li> <li>• Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas.</li> <li>• Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (como máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas).</li> <li>• Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos.</li> <li>• Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10.</li> <li>• Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens.</li> <li>• Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento.</li> <li>• Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>NÍVEL 3</b> (maior que 525 até 575 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário.</li> <li>• Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 04 colunas, ou mais de 04 linhas).</li> <li>• Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos.</li> <li>• Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 03 algarismos.</li> <li>• Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>NÍVEL 4</b> (maior que 575 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas.</li> <li>• Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos.</li> <li>• Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra.</li> <li>• Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento.</li> <li>• Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 01 algarismo ou fatores de 01 e 02 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 02 algarismos.</li> </ul>
--	---

Fonte: Inep/Daeb.

Uma etapa necessária e importante em toda a avaliação da ANA é a descrição dos resultados, de forma a levar à tomada de decisões para melhoria do processo ou dos resultados. Organizar os dados em escalas é um meio de traduzir os resultados das avaliações de uma forma que facilite a visualização e a compreensão, para que todos os envolvidos possam, a partir dos dados, planejarem estratégias e políticas públicas que atendam os pontos que apresentarem maiores fragilidades.

O desempenho dos estudantes é alocado em uma escala de proficiência em que são distribuídos os itens. Cada item posicionado em um ponto traduz o domínio de um comportamento ou habilidade verificada nesse ponto. Em cada uma dessas escalas os estudantes avaliados são distribuídos de acordo com seu desempenho em nível de proficiência.

São considerados estudantes com aprendizados suficientes aqueles alocados nos dois últimos níveis das escalas de cada componente curricular avaliado. Cada nível descreve o domínio dos estudantes nas habilidades avaliadas. Os resultados dos testes são apresentados em

uma distribuição dos percentuais dos estudantes alocados em cada um dos níveis da escala de proficiência da ANA, quando são feitas referências às proficiências suficientes e insuficientes.

Quadro 8 – Níveis das escalas de proficiências da ANA- Relatório 2013-2014  
Volume 1

	<b>LEITURA</b>	<b>ESCRITA</b>	<b>MATEMÁTICA</b>
Insuficiente	N1 – Elementar (Até 425 pontos)	N1 – Elementar (Menor que 350 pontos)	N1 – Elementar (Até 425 pontos)
		N2 – Elementar (Maior ou igual a 350 pontos e menor que 450 pontos)	
	N2 – Básico (Maior que 425 pontos até 525 pontos)	N3 – Elementar (Maior ou igual 450 pontos e menor que 500 pontos)	N2 – Elementar (Maior que 425 pontos até 525 pontos)
Suficiente	N3 – Adequado (Maior que 525 pontos até 625 pontos)	N4 – Adequado (Maior ou igual a 500 pontos e menor que 600 pontos)	N3 – Adequado (Maior que 525 pontos até 575 pontos)
	N4 – Desejável (Mais que 625 pontos)	N5 – Desejável (Maior ou igual a 600 pontos)	N4 – Desejável (Maior que 575 pontos)

Fonte: Inep/Daeb.

Assim, tendo como princípio os marcos legais e as políticas educacionais para o Ensino Fundamental e especialmente para ciclo de alfabetização, o Governo Federal, ao instituir o PNAIC e tendo a ANA como uma das ações, objetivava que os estudantes avançassem no processo de alfabetização e de Matemática e que os professores alfabetizadores, ao participarem das formações, refletissem acerca das fragilidades encontradas no ciclo de alfabetização e organizassem espaços de aprendizagens e atividades que possibilitassem o avanço das crianças de um nível para o outro até chegarem ao nível adequado para a faixa etária prevista no ciclo de alfabetização, que é definido pelo PNAIC até os oito anos de idade. Sobre a reflexão Zeichner (1993) define que:

Os professores que não reflectem sobre seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objectivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. É frequente estes professores esquecerem-se de que a sua realidade cotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objectivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de

terceiros. Existe mais do que uma maneira de abordar um problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação. (ZEICHENNER, 1993, p.18).

Conforme informações registradas na página do MEC ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)), os resultados da ANA em 2016 revelam que 54,73% dos estudantes acima dos oito anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura encontram-se nos níveis 01 e 02 (elementares). Na avaliação realizada em 2014 esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 03 (adequado) e 04 (desejável). Em 2014 esse percentual era de 43,8.

As informações apresentadas no site do Ministério da Educação ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)) com acesso em 25/10/17, revelam ainda que:

**Escrita.** Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Os resultados de 2016 revelam que 66,15% dos estudantes estão nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,95% dos estudantes ainda estão em níveis insuficientes: 1, 2 e 3.

**Matemática.** Em matemática foram estabelecidos os níveis 1 e 2 (elementares), 3 (adequado) e 4 (desejável). Mais da metade dos estudantes brasileiros, 54,4%, ainda está abaixo do desempenho desejável, figurando nos níveis 1 e 2. A porcentagem de estudantes nos níveis 3 e 4 ficou em 45,5% em 2016.

Considerados os resultados da ANA e com o objetivo de combater a estagnação dos baixos índices registrados, em 2016, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Alfabetização. Trata-se de um conjunto de iniciativas que envolvem a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a formação de professores, o protagonismo das redes e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

A Política Nacional de Alfabetização constituiu-se em um programa de apoio aos estados e municípios, às turmas do primeiro e segundo anos, com materiais didáticos de apoio, de acordo com a escolha dos estados e municípios, com apoio para o professor assistente e a formação continuada. Dessa forma, a formatação da Política Nacional de Alfabetização teve como principal objetivo responder a um cenário preocupante revelado pelos resultados da ANA de 2016.

O impacto das avaliações no processo decisório depende da capacidade do governo em utilizar os resultados das avaliações para que possam ocorrer mudanças no processo educacional. A análise dos processos de avaliação mostra que não basta cuidado apenas com os

rigores metodológicos, é fundamental a organização dos dados, para que as informações possam ser utilizadas no avanço dos estudantes no ciclo da alfabetização.

O INEP apresenta os resultados da ANA por escola e os resultados da Provinha Brasil podem ser apresentados por estudante, o que demonstra mais uma dificuldade de integração desses resultados, pois não há possibilidade, no caso da ANA, de identificar o estudante e seu desenvolvimento a partir das avaliações aplicadas no 2º ano.

O controle produzido pelo Estado induz a responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados. No entanto, esses professores enquanto elementos essenciais no processo de aprendizagem, não podem assumir a responsabilidade total pelo avanço ou insucesso dos estudantes, tendo em vista que vários fatores colaboram para a aprendizagem dos estudantes e devem também ser considerados na avaliação e na organização de um diagnóstico da educação.

O que fica da reflexão é que a ANA, como uma avaliação em larga escala, que é aplicada ao final do 3º ano ensino fundamental, serve como parâmetro do trabalho de alfabetização desenvolvido no Brasil, porém os resultados apresentados não retratam o processo de aprendizagem, mas um quadro da alfabetização dos estudantes.

A avaliação e os resultados por ela apresentados devem servir para orientar as práticas pedagógicas e todos os aspectos nela envolvidos: o projeto político pedagógico, a gestão e a aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, é importante qualificar os dados, considerando cada escola, a comunidade na qual está inserida e os vários indicadores que colaboram para a melhoria da educação e o avanço da alfabetização.

Por não se tratar de avaliação processual ou diagnóstica, a ANA não possibilita o acompanhamento imediato dos estudantes conforme ocorre com a Provinha Brasil, com intervenção mais rápida e resultados individualizados. Todavia, os resultados da ANA apontam diagnóstico importante para a compreensão dos dados, que são os indicadores de contexto social, produzidos a partir da análise dos fatores externos, mas que exercem grande influência no processo de alfabetização dos estudantes.

O estudo apresentado, com vistas a situar a ANA no contexto do SAEB e do PNAIC, posicionou-a diante de questões que atravessam as investigações acerca dos sentidos e dos desdobramentos das políticas de avaliação em larga escala no Brasil.

Obviamente, não será possível inferir do exposto a defesa da suspensão da avaliação educacional como importante elemento a serviço de uma educação de qualidade para todos. No entanto, cabe uma análise rigorosa dos efeitos políticos e, em especial, curriculares (e por isso



pedagógicos) de políticas educacionais pautadas por uma concepção restrita de avaliação, da qualidade educacional e de alfabetização.

Ao se considerar as condições em que a ANA se constitui integrante do SAEB, é possível observar que a mesma se instaura como uma modalidade de avaliação de responsabilização que deve considerar vários fatores na composição dos resultados. Ao projetar seu foco para as aprendizagens das crianças, secundarizando ou omitindo informações necessárias à composição de um quadro mais complexo acerca de como ocorre o processo de alfabetização inicial, ela se eleva como elemento que responsabiliza os professores pelos resultados do trabalho escolar.

A relação estabelecida entre os processos e os resultados alcançados nas esferas nacionais, estaduais e municipais evidencia a necessidade de investigação das relações que se produzem entre as políticas instituídas e a constituição de processos adequados às aprendizagens de todas as crianças no ciclo da alfabetização. Essa é uma demanda prioritária, pois ainda não houve garantias às aprendizagens a que todas as crianças têm direito.

O próximo capítulo apresenta a implementação do PNAIC na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, com análise de 04 (quatro) escolas de Campo Grande.

## **CAPÍTULO 4**

### **IMPLEMENTAÇÃO DAS FORMAÇÕES DO PACTO COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE MATOGROSSO DO SUL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE E OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA**

Este capítulo tem como objetivo analisar a implementação das formações do PNAIC com professores da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, no município de Campo Grande, bem como os resultados da ANA aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir da participação dos professores alfabetizadores de 4 (quatro) escolas da rede estadual de ensino em Campo Grande – MS, entre os anos de 2013 à 2016.

Para a análise da implementação do PNAIC recorreremos a documentos e marcos regulatórios relacionados ao Programa. No que se refere às formações, analisamos relatórios e registros de frequência dos professores alfabetizadores de quatro escolas da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande, referentes à participação dos mesmos nas formações. Para diagnóstico da ANA das escolas selecionadas, utilizamos informações referentes aos resultados, contidas nos registros da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, bem como no sítio do INEP/MEC.

Ao selecionar as escolas para a realização da pesquisa, levamos em consideração a participação dos professores nos três anos das formações, por meio da análise às folhas de frequência e aos relatórios da Coordenadoria de Política para o Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, que foi responsável pelos orientadores de estudo e professores que atuavam nas salas, do ciclo de alfabetização.

A partir da análise de documentos referentes à ANA e às formações entre os anos de 2013 a 2016, e tendo como premissa os marcos regulatórios do programa, podemos inferir a tendência, por parte do MEC, de centralização de políticas de Formação Continuada de Professores.

No entanto, no decorrer da pesquisa alguns elementos não previstos foram aparecendo no processo. Ao selecionar a escola considerando a participação dos professores nas formações, e com os dados em mãos ao acessarmos o sistema do Ministério da Educação tivemos que iniciar nova busca, pois a escola não possuía resultados por não apresentar o mínimo de 80% de participação de estudantes na avaliação.

Esse fato nos impôs iniciar nova coleta de dados por meio de uma busca por outras escolas que apresentavam as mesmas características das anteriores, porém com um percentual de participação dos estudantes acima de 80%.

Para realização do trabalho foram utilizados registros institucionais (análise documental), por meio de estudos dos documentos e relatórios, com tabulação dos dados coletados para síntese e conclusão da pesquisa.

Segundo Gil (2002):

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2002, p.46).

Para discutir os processos da avaliação recorreremos a Sordi e Ludke (2009), a Esteban (2012), autores que tratam das políticas de avaliação, Bondioli (2004), que realiza estudos acerca da utilização dos resultados das avaliações, Oliveira (2012) que discutem a avaliação e controle do estado. Para abordar formação de professores, Nóvoa (2009) e Imbernón (2009, 2010), que tecem análise acerca dessa formação, e Schön (1992), que tece considerações sobre a prática reflexiva.

A avaliação produz informações importantes sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes, com isso possibilita a organização do espaço escolar com planejamentos das atividades, abrindo novas perspectivas para a escola repensar o fazer pedagógico. A partir das diretrizes e matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP organiza testes padronizados que, em tese aferem, em determinado nível, o conhecimento do estudante.

A aplicação do teste nas avaliações em larga escala pressupõe aferir se o estudante aprendeu ou não determinados conteúdos. Esse padrão de aferição da qualidade encontra grande resistência entre os profissionais da educação, porque não se concebe pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância que socialmente é conferida aos testes na divulgação de um modelo adequado de ensino e de escola.

Em que pese a oposição dos educadores aos sistemas de avaliação de qualidade amparados por testes padronizados, no Ensino Fundamental os resultados permitem a constatação de que a articulação para o acesso não eliminou as fortes desigualdades sociais, culturais e regionais internas dos próprios sistemas.

Esteban (2012) afirma que:

Tal articulação demanda profunda reflexão e amplo debate sobre o que se considera qualidade da educação, pois o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares. A clara relação entre a dinâmica sociocultural e os processos de produção dos resultados escolares leva à problematização das propostas que reduzem o papel das dimensões ética, política, social, econômica e cultural na articulação das políticas públicas e valorizam a homogeneidade, desconsiderando processos subjetivos e condições objetivas articulados na aprendizagem e no ensino. (ESTEBAN, 2012, p.376).

Esses indicadores apontam que, apesar da ampliação de vagas para entrada das crianças no processo de escolarização conferida nas últimas décadas, as fortes desigualdades sociais e econômicas inviabilizam a garantia de permanência com qualidade de forma igualitária a todos na escola. Os resultados das avaliações evidenciam a necessidade de o governo estruturar meios e recursos necessários para que todas as crianças tenham acesso à escola com qualidade, sem que com isso se configurem mecanismos de exclusão social.

As políticas públicas de formação continuada de professores são mecanismos que o Governo Federal utiliza para que, nas avaliações nacionais, possa obter melhores resultados no que se refere à alfabetização das crianças.

Alarcão (2004) conclui que:

Resolvido o problema de acesso, permanece o desenvolvimento da capacidade de discernir entre informação válida e inválida, correta e incorreta, pertinente ou supérflua. Acrescente-lhe a competência para organizar o pensamento e a ação em função da informação, recebida ou procurada, e teremos, em princípio, uma pessoa preparada para viver na sociedade da informação. (ALARCÃO, 2004, p.13-14).

O desenvolvimento de competências necessárias para a interação dos estudantes na sociedade exigirá um modelo de escola que, acima de tudo, saiba utilizar as informações de forma a facilitar a construção da aprendizagem das crianças.

Os indicadores de sucesso ou fracasso escolar estão associados ao desenvolvimento de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de escolarização, por outro lado, podem não produzir efeitos se, como referido anteriormente, medidas políticas ou pedagógicas não forem promovidas a partir dos seus resultados, para que possam apresentar legitimidade. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino.

#### 4.1 Análise situacional da Alfabetização em Mato Grosso do Sul

Em Mato Grosso do Sul, o Plano Estadual de Educação–PEE/MS (2014-2024), aprovado pela Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014, na Meta 5, objetiva “Alfabetizar, com aprendizagem adequada, todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”.

Dentro desse cenário, o PEE/MS (2014, p.41) chama a atenção para a informação de que “Os dados da Prova ABC – 2012 apresentam os percentuais de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada”, conforme demonstra a tabela 01:

Tabela 01 – Percentual de crianças do 3º ano do ensino fundamental com aprendizagem adequada -2012.

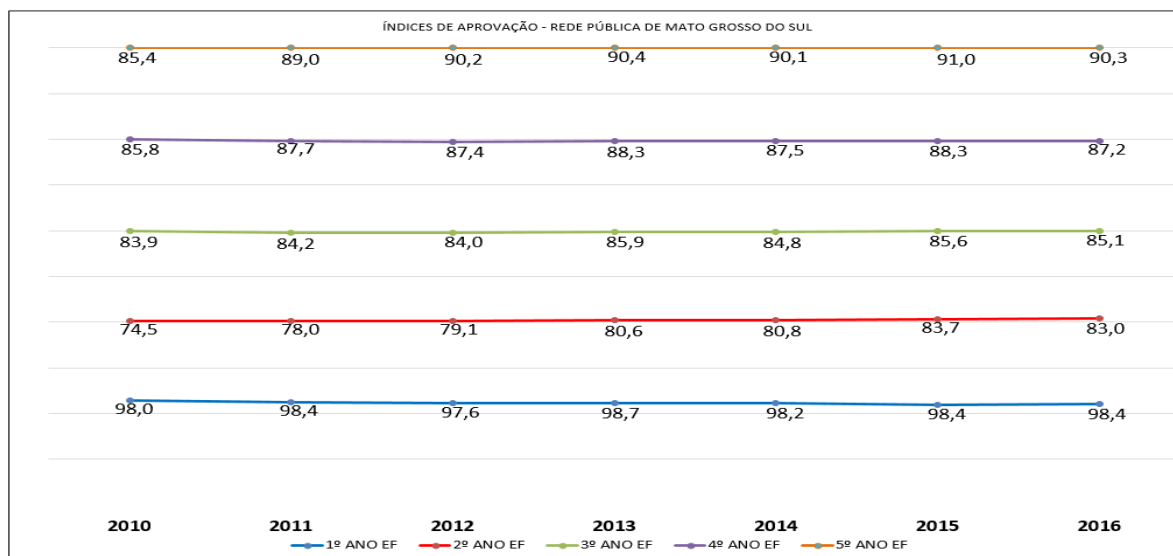
	<b>BRASIL</b>	<b>CENTRO-OESTE</b>	<b>MATO GROSSO DO SUL</b>
<b>Leitura</b>	44,54%	47,81%	46%
<b>Escrita</b>	30,09%	36,18%	24,88%
<b>Matemática</b>	33,33%	31,77%	30,18%

Fonte: [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br).

Na análise da Tabela 1 observamos que os percentuais indicam que em Mato Grosso do Sul a aprendizagem em leitura, escrita e matemática apresenta baixo desempenho em relação aos indicadores do Centro Oeste. No entanto, comparada ao desempenho em âmbito nacional a leitura supera em 1,46% o índice nacional, não ocorrendo o mesmo em relação à escrita e à matemática, onde a diferença para menor é de 6,02% e 3,15% respectivamente, reafirmando a necessidade de ações interventivas eficazes no processo de ensino e de aprendizagem dos três primeiros anos do ensino fundamental (PEE/MS, 2014, p.41).

Como forma de orientar o trabalho da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional – SUPAI, elaborou estudos acerca do rendimento das crianças no ciclo de alfabetização. O objetivo foi produzir um diagnóstico sobre essa realidade educacional em todo o estado, possibilitando que se estabelecesse a formulação de acompanhamento das ações no ciclo de alfabetização. Entretanto, conforme o relatório Qualidade Educacional: Um Olhar Sobre a Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (SUPAI/MS, p.15), nessa etapa, é possível observarmos (Figura 5) os menores índices de aprovação dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 5 – Rendimento Escolar da Rede Pública de Mato Grosso do Sul.



Fonte: MEC/INEP.

De acordo com o relatório, em Mato Grosso do Sul a desigualdade educacional já se materializa nos indicadores de reprovação e abandono escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A tabela 2 mostra o comparativo do insucesso escolar nos anos iniciais desse nível de ensino na rede pública e privada do estado.

Tabela 02 – Taxa de reprovação e abandono dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes privada, pública e estadual de MS 2010-2016.

Total	Taxa de reprovação							Taxa de abandono						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>Rede Privada</b>	1,9	1,6	1,6	1,6	1,6	1,5	1,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
<b>Rede Pública</b>	13,7	12,1	11,9	10,7	11,1	10,2	10,9	1,3	1,1	1,0	0,9	0,9	0,7	0,7
<b>Rede Estadual</b>	15,7	14,1	13,2	10,8	11,9	10,7	9,6	1,5	1,2	1,1	0,9	0,8	0,7	0,7

Fonte: MEC/INEP.

A Superintendência de Planejamento e apoio Institucional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no mesmo relatório informa que a implantação do PNAIC, impactou, de forma muito tímida, os resultados da Rede Pública do Estado.

A Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) fixa a idade de 06 anos para o início do Ensino Fundamental. Desde 2010, em Mato Grosso do Sul existem questionamentos judiciais contra a regra da idade mínima nessa etapa de escolarização, com decisões determinando a matrícula de estudantes com idade inferior à que determina a LDB. A Lei 11.274/2006 alterou a LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental

e tornou obrigatória a matrícula aos 06 anos de idade. Nesse contexto, é possível afirmar que em Mato Grosso do Sul os estudantes matriculados nos 2º e 3º anos desse nível de ensino tem, respectivamente, de 03 a 04 anos de escolarização.

A faixa etária da etapa de alfabetização é de 06 a 08 anos de idade e corresponde ao período inicial do Ensino Fundamental de 09 anos. A meta 02 do PNE estabelece a universalização dessa etapa da educação básica para a população de 06 a 14 anos até o último ano de vigência desse plano. Com relação à universalização podemos inferir, a partir das taxas líquidas de matrículas dessa etapa (Tabela 03), que a meta foi atingida no Brasil e no Estado de MS (SUPAI/MS, 2018, p.14).

Tabela 03 – Taxa líquida de matrículas – Ensino Fundamental Brasil e MS.

ANO	BRASIL		MATO GROSSO DO SUL	
	7 a 14 anos	6 a 14 anos	7 a 14 anos	6 a 14 anos
2001	94,9		96,1	
2002	96,6		96	
2003	95,7		96,8	
2004	95,4		96,4	
2005	96		96,4	
2006	96,5		96,9	
2007	96,9	95,3	97	97,9
2008	97,4	96,3	98,5	98,1
2009	97,6	96,8	97,6	97,3
2010	-	-	-	-
2011	97,9	97		97,9
2012		97,1		97,2
2013	97,2			97,3
2014	97,5			97,2
2015	97,7			97,9

Fonte: IBGE/PNAD Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017, da Educação.

A Superintendência de Avaliação utilizou dados coletados do Censo Escolar página do INEP, tendo como propósito identificar os focos de intervenção prioritários para que a gestão estadual pudesse atuar. Esses dados serviram para a discussão de propostas de formação para os professores alfabetizadores e também para ter como perspectiva uma compreensão mais aprofundada da aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental.

Tabela 04 – Rendimento escolar dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental – REE/MS 2012 a 2016.

RENDIMENTO ESCOLAR	2012	2013	2014	2015	2016
Aprovação	76,0%	79,01%	78,9%	81%	82,7%
Reprovação	23,2%	20,03%	20,6%	18,5%	16,8%

Abandono	0,80%	0,60%	0,50%	0,5%	0,5%
----------	-------	-------	-------	------	------

Fonte: INEP/MEC.

Conforme consta no relatório da Superintendência de Avaliação, os dados apontam que, ao longo dos anos, não ocorreu uma ação efetiva por parte da Secretaria de Estado de Educação para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, fato que se comprova com os percentuais de reprovação no 2º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 05 – Rendimento escolar dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental da REE/MS – 2012 a 2016.

<b>RENDIMENTO ESCOLAR</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Aprovação	83,50%	86,10%	84,30%	85,6%	87,7%
Reprovação	15,70%	13,30%	15,20%	13,8%	11,8%
Abandono	0,80%	0,6%	0,5%	0,6%	0,5%

Fonte: INEP/MEC.

De acordo com a Tabela 05, podemos constatar que na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul os percentuais de aprovação, no 3º ano do Ensino Fundamental são aproximadamente iguais e os percentuais de reprovação permanecem estáveis. O Relatório Qualidade Educacional: Um Olhar Sobre a Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul informa que o avanço escolar pelas etapas de ensino é um aspecto importante para o fluxo escolar nos sistemas de ensino, entretanto, esse avanço necessita estar revestido da aprendizagem esperada em cada uma dessas etapas. (SUPAI/MS,2018, p.17).

Dado esse cenário, políticas e programas foram adotados e vêm sendo implementados, nas esferas nacional, estadual e municipal, para resolverem os problemas relacionados ao processo de alfabetização dos estudantes no ciclo de alfabetização, tais como:

a) a ampliação do ensino fundamental para nove anos, como medida para garantir que os estudantes ingressem na alfabetização aos seis anos de idade (Lei n. 11.274/2006);

b) acordo dos entes federados assumido no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, com a alfabetização das “crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Art. 2º, inciso II);

c) definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução



CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010), e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010);

d) a demanda por qualidade do Ensino Fundamental mobilizou o Governo Federal, estados e municípios em torno do PNAIC, com metas que direcionassem para o avanço da aprendizagem dos estudantes na fase inicial da escolarização.

A alfabetização assume, dessa forma, papel central como garantia de direitos, que promove a inserção da criança na sociedade letrada, possibilitando assim a sua cidadania de forma plena, alcançando assim a ANA, que tem como pressuposto não apenas medir o desempenho dos estudantes, mas utiliza também questionários de dados contextuais, que são medidas que se complementam para obtenção dos resultados finais.

Para Sordi e Ludke (2009):

Esta aprendizagem de viver, colaborativamente, um projeto implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias. Mostra-se indispensável para o monitoramento dos avanços do projeto pedagógico e, por conseguinte, é fenômeno do qual não se pode afastar, se quisermos falar, com propriedade, de uma escola comprometida com a aprendizagem das crianças. (SORDI; LUDKE, 2009, p.316).

Nessa perspectiva, é importante a reflexão sobre os significados que a avaliação vem adquirindo no contexto das políticas públicas, e quais são as relações estabelecidas entre o trabalho realizado pela escola e os resultados obtidos que devem produzir a construção de processos favoráveis às aprendizagens de todas as crianças no ciclo da alfabetização.

## **4.2 As formações do PNAIC em Mato Grosso do Sul**

Em Mato Grosso do Sul as Formações para os Orientadores de Estudo do PNAIC ficaram sobre a responsabilidade da Universidade Federal tendo como coordenadora a professora Regina Aparecida Marques, e pela rede estadual a professora Carla de Brito professores da: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade da Grande Dourados (UFGD), UNIGRAN (Universidade da Grande Campo Grande), Faculdade de Mato Grosso do Sul (FACSUL), Secretaria de Estado de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

Além de uma Coordenadora Estadual, cada município que assinou adesão com o Ministério da Educação indicou um coordenador municipal.

As formações tiveram como perspectivas propostas que contribuíssem para melhorar a qualidade do ensino dos anos iniciais, com uma equipe articulada sendo as Universidades, os formadores, orientadores de estudo, coordenadores municipais, gestores e alfabetizadores.

Nas formações organizadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vários autores tiveram participação tais como, Telma Ferraz Leal, Cecília Goulart, Emerson Rolouski,, Arthur Gomes de Moraes dentre outros.

Assim, para resolver as questões das aprendizagens das crianças no ciclo da alfabetização, a adesão do Estado de Mato Grosso do Sul ao PNAIC é utilizada como estratégia para a melhoria dos resultados educacionais nas avaliações nacionais.

Sordi e Ludke (2009) consideram que:

Esta forma de entender a avaliação e se acostumar com sua feição classificatória e de vê-la como um ato de comunicação com ares de neutralidade, no qual alguém assume a prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este outro seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiossincrasias, acaba por esvair desta prática o seu sentido formativo. Isso interfere no imaginário social que associa a avaliação práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições. (SORDI; LUDKE, 2009, p.315).

Além da ênfase na avaliação, o PNAIC sinaliza para a formação de professores alfabetizadores como uma das ações que possibilitarão fortalecer as práticas desenvolvidas em sala de aula, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização e estabelecer estratégias que possibilitem às crianças avançarem no processo de aprendizagem.

Conforme consta no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014, p.40), todos os municípios do estado aderiram ao PNAIC por meio do Plano de Ações Articuladas PAR, comprometendo-se a desenvolver todas as ações previstas no Programa e, em destaque, a participação dos professores alfabetizadores nas formações como forma de dar resposta ao resultado apresentado nas avaliações com as crianças no ciclo de alfabetização.

Imbernón (2009) destaca que:

Historicamente, os processos formativos realizam-se para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padrões. Tentava-se solucionar problemas que, se supunha, todo o professorado tinha e que era preciso resolver mediante a solução genérica que os especialistas, no processo de formação, apresentavam. Isso inseriu nos processos de formação certas *modalidades* em que predomina uma grande quantidade de descontextualização do ensino, dos

contextos reais dos professores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, à margem da localização geográfica, social e educativa concreta do professor ou professora e de quais foram as circunstâncias que rodeiam tal problema educativo. (IMBERNÓM, 2009, p.48).

As formações do PNAIC na perspectiva de discutir questões relativas às dificuldades e à não apropriação da linguagem escrita pelas crianças no processo de alfabetização em uma abordagem interdisciplinar foram realizadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que teve como tarefa formar os orientadores de estudo que, após as formações, tinham como função repassá-las para os alfabetizadores em seus respectivos municípios.

Dessa maneira, até o ano de 2016, as formações do PNAIC, no estado, foram de responsabilidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e as secretarias municipais que realizaram a adesão com o Ministério da Educação e se comprometeram em desenvolver todas as ações previstas na pactuação.

As formações do PNAIC para professores alfabetizadores tiveram como perspectiva possibilitar discussões acerca da alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento, de forma geral e específica e em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Acerca disso, Nóvoa (2009) acentua que:

Quanto mais se fala de autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como mera questão técnica ou administrativa, mas como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão. (NÓVOA, 2009, p.20).

Esse controle da profissão pelo governo se deu mediante a forma como as formações foram organizadas até chegar ao professor alfabetizador, de forma padronizada, em que todos participaram da mesma formação, independentemente das diferentes realidades e circunstâncias em que os sujeitos estavam envolvidos.

A tabela abaixo apresenta como se estabeleceram as formações do PNAIC em Mato Grosso do Sul, com descontinuidade da participação dos cursistas, o que não possibilitou um acompanhamento sistematizado do Programa.

Portanto, faz-se necessário que a Secretaria de Estado de Educação implante mecanismos para acompanhar os resultados das formações, o que não encontramos durante esta pesquisa, e resultou em dificuldades para obtermos dados referentes ao PNAIC. Assim, pela

Tabela 06 é possível observamos que o número de escolas participantes na formação apresentaram poucas alterações no âmbito da Rede Estadual Geral e quanto ao o número da Rede Estadual em Campo Grande no decorrer dos anos de 2013, 2014 e 2015, mantiveram-se os mesmos.

Tabela 06 – Número de Escolas que participaram do PNAIC da Rede Estadual Geral e da Rede Estadual município de Campo Grande em 2013, 2014 e 2015.

<b>Ano de oferta</b>	<b>Rede Estadual no município de Campo Grande (RECG)</b>	<b>Rede Estadual Geral (REG)</b>
2013	37	252
2014	37	250
2015	37	246

Fonte: Relatórios da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental- SED/MS.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Diante dessas constatações, é importante destacar que a formação do PNAIC tem como perspectiva que os professores alfabetizadores, ao retornarem para suas salas, possam refletir e utilizar os conhecimentos adquiridos para orientar e transformar suas práticas. Por si só um programa de formação não dá conta de resolver as questões complexas que envolvem as dificuldades apresentadas pelas crianças na construção do conhecimento, entretanto, não se pode deixar de considerar também as condições sociais e políticas que influenciam o trabalho do professor em sala.

O Governo Federal, ao instituir um programa de formação, provoca os governos locais a empreenderem esforços para o apoio e o acompanhamento das ações, de forma que possam ocorrer mudanças nos resultados da aprendizagem das crianças.

#### **4.3 Diagnóstico da ANA nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**

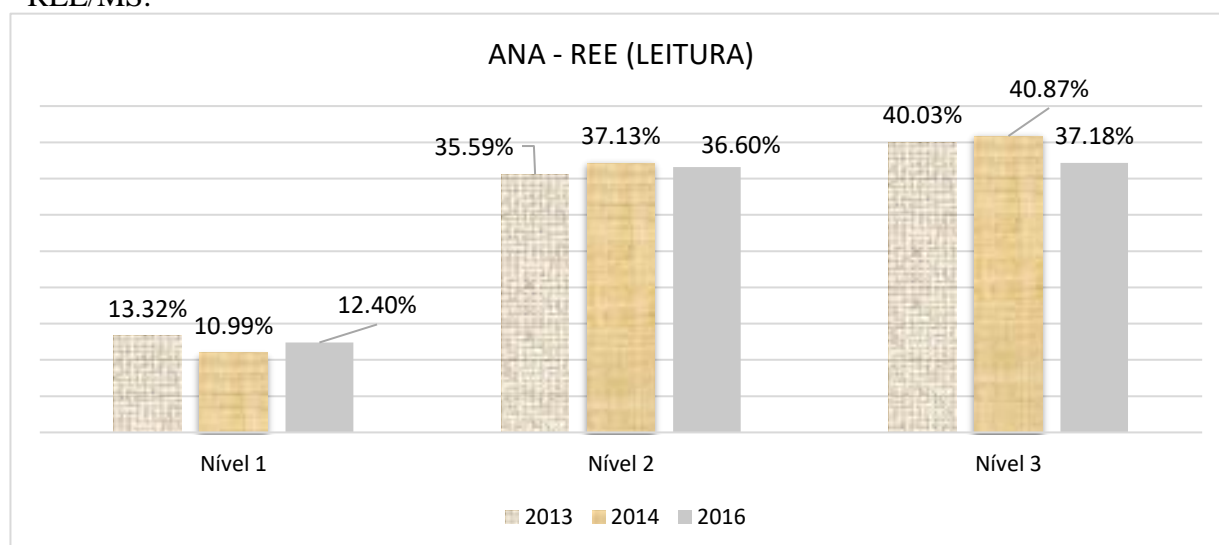
Em 2014 o INEP estabeleceu que a divulgação de resultados da ANA deveria estar condicionada a participação de 50% dos estudantes previstos e a partir de 2016, a participação exigida era de 80%, previstos no Censo Escolar do período. Na Rede Estadual de Ensino de MS, nos três anos de edições da ANA, a participação excedeu a média 88% dos estudantes previstos, conforme evidenciam os dados explicitados na Tabela 07.

Tabela 07 – Participação na ANA – REE/MS.

Ano	Número de Escolas	Escolas com resultados	Estudantes previstos	N. de estudantes avaliados em: L. P.	N. de estudantes avaliados em: Mat..
2013	246	246	11.441	10.315	10.315
2014	236	218	10.455	9.263	9357
2016	219	208	11.437	10.175	10.346

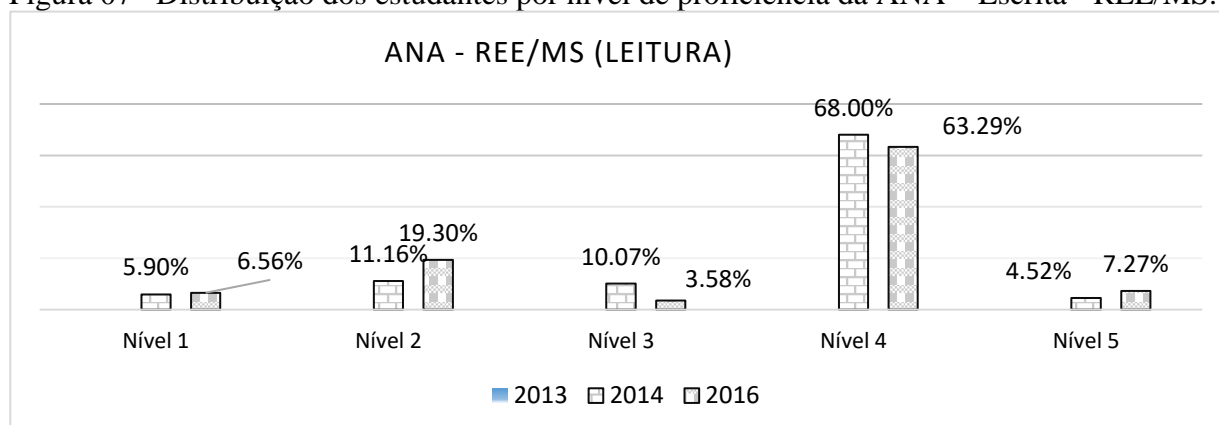
Fonte: INEP/MEC.

Figura 06 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência na avaliação da ANA – Leitura - REE/MS.



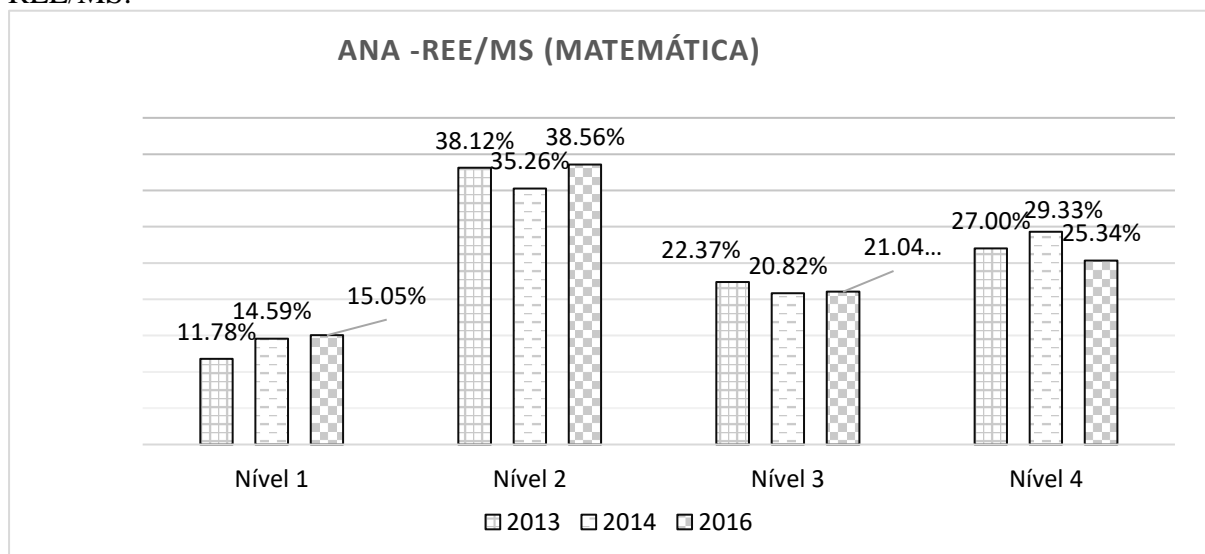
Fonte: INEP/MEC.

Figura 07 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência da ANA – Escrita - REE/MS.



Fonte: INEP/MEC.

Figura 08 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência da ANA – Matemática - REE/MS.



Fonte: INEP/MEC.

As Figuras 06, 07 e 08 comparam o desempenho dos estudantes da REE/MS no 3º ano do Ensino Fundamental, por nível, nas três edições da ANA. Estes resultados são apresentados em uma escala de distribuição de estudantes, cujos níveis descrevem o que esses estudantes alocados aprenderam e foram capazes de resolver. Os percentuais de estudantes, por nível de desempenho nas edições da ANA 2013, 2014, 2016 foram obtidos pela média aritmética dos percentuais das escolas. É importante ressaltar que esses percentuais são valores aproximados. (SUPAI/MS, 2018, p.18-19).

Tabela 08 – Taxas aproximadas de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizado suficiente – REE/MS.

	2013	2014	2016
<b>Aprendizado Suficiente em Leitura</b>	51,72%	51,88%	49,00%
<b>Aprendizado Suficiente em Matemática</b>	50,72%	50,14%	46,39%
<b>Aprendizado Suficiente em Escrita</b>	64,35%	72,82%	70,56%
<b>% de aprovação do 3º ano do ensino fundamental</b>	86,10%	84,30%	87,7%

Fonte: Dados do INEP – Elaborado pela SUPAI.

Conforme a tabela 08, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - REE/MS, nos anos de 2013, 2014 e 2016, indicam redução nos percentuais de estudantes com aprendizado suficiente nos componentes avaliados. No mesmo período, observamos que houve aumento nas taxas de aprovação no 3º ano do Ensino Fundamental.

O documento informa ainda que:

O histórico dos resultados da ANA sinaliza que uma parcela significativa de escolas da REE/MS não está alfabetizando os estudantes. Nos componentes de Leitura e Matemática os percentuais de estudantes com aprendizado suficiente estão abaixo de 50%, apenas no componente de escrita o percentual ficou acima, e que de acordo com as análises apresentadas na ANA 2016, o desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental matriculados nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul permaneceu estatisticamente estagnado com relação ao desempenho em 2014. (SUPAI/MS, 2018, p.20).

Esses resultados indicam que a ANA devem ter um caráter de compartilhar e, portanto, uma reflexão da produção coletiva e análise da contribuição de cada um de acordo com seu próprio nível de responsabilidade, afinal os resultados devem ser utilizados para que possam em um ambiente formativo de colaboração e de interação social compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os envolvidos no processo educacional e, acima de tudo, elaborar projetos e vinculá-los aos resultados.

Para Alarcão (2011, p.19) uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira toma consciência de quem tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar sejam absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI.

Bondioli (2004) sinaliza que:

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados [...]. São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. [...] aquilo que os diferentes atores sociais [...] se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade. (BONDIOLI, 2004, p.18-19).

Logo, a formação continuada assume um espaço determinante para o desenvolvimento desses compartilhamentos.

#### **4.4 Análise das Formações do PNAIC e do resultado da ANA em Campo Grande**

Para análise do desempenho dos estudantes do 3º ano das escolas de Campo Grande cujos professores participaram durante os três anos da formação do PNAIC, foram coletados os dados dos resultados da ANA em leitura, escrita e matemática. O objeto em análise é a articulação da participação dos professores na formação do PNAIC e os resultados apresentados pelas escolas selecionadas na avaliação da ANA.

Essa articulação entre a participação dos professores na formação e os resultados da ANA demanda profunda reflexão sobre o que se consideramos importante a ser analisado, pois o governo, ao implantar o PNAIC e tendo a avaliação e a formação como dois eixos centrais, espera o cumprimento de metas e a elevação de índices de desempenho dos estudantes, rompendo com os mecanismos de produção das desigualdades escolares.

A relação entre os processos formativos dos professores alfabetizadores das escolas de Campo Grande, que participaram durante três anos das formações do PNAIC e a produção dos resultados escolares das crianças do 3º ano, mostra a redução do papel das avaliações, pois valoriza a homogeneidade, desconsiderando outros aspectos importantes na aprendizagem da criança no ciclo da alfabetização. Na análise de Esteban (2012) isso acontece por que:

A política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares. Ao simplificar processos complexos, retira da reflexão e do debate aspectos indispensáveis à ação escolar, aos processos de aprendizagem, aos projetos de ensino e aos posicionamentos dos sujeitos em relação a seus resultados globalmente considerados, não apenas sujeitos hierarquicamente posicionados segundo seus desempenhos. Simultaneamente, sua intenção de neutralidade e objetividade não se realiza, pois a técnica não é suficiente para eliminar a dimensão sociocultural do conhecimento, dos processos de sua socialização e validação ou mesmo das dinâmicas de aprendizagem. (ESTEBAN, 2012, p.576).

A avaliação não pode ser reduzida apenas a resultados, mas deve gerar maior envolvimento de todos os gestores públicos para as questões referentes aos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem no ciclo da alfabetização.

A coleta de informações compreendeu a análise de relatórios das formações continuadas, registro da frequência dos professores alfabetizadores e busca no sistema do INEP, para obtenção dos dados dos resultados das escolas selecionadas, e pesquisa na superintendência da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul responsável pelo acompanhamento das avaliações.

A tarefa de converter os dados pesquisados em material para análise e elaboração da pesquisa, exigiu a tomada de decisão de quais dados seriam importantes e contribuiriam para a investigação das políticas de formação desenvolvidas pelo Governo Federal neste caso particularmente a análise do resultado das avaliações a partir das escolas estaduais de Campo Grande que tiveram seus professores alfabetizadores como participantes das formações do PNAIC nos três anos consecutivos, pois, conforme Tardif (2012):



Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc, e são também os *saberes dele*. Como se pode, então, pensar essa articulação entre “o que sabe um ator em atividade” e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhantes à sua? (TARDIF, 2012, p.16).

Como articular esses saberes com as demandas apresentadas pelas crianças em sala de aula e as demandas apresentadas por políticas educacionais implantadas pelos governos, são alguns dos desafios que os professores alfabetizadores enfrentam.

Tabela 09 – Retrato do PACTO em Campo Grande.

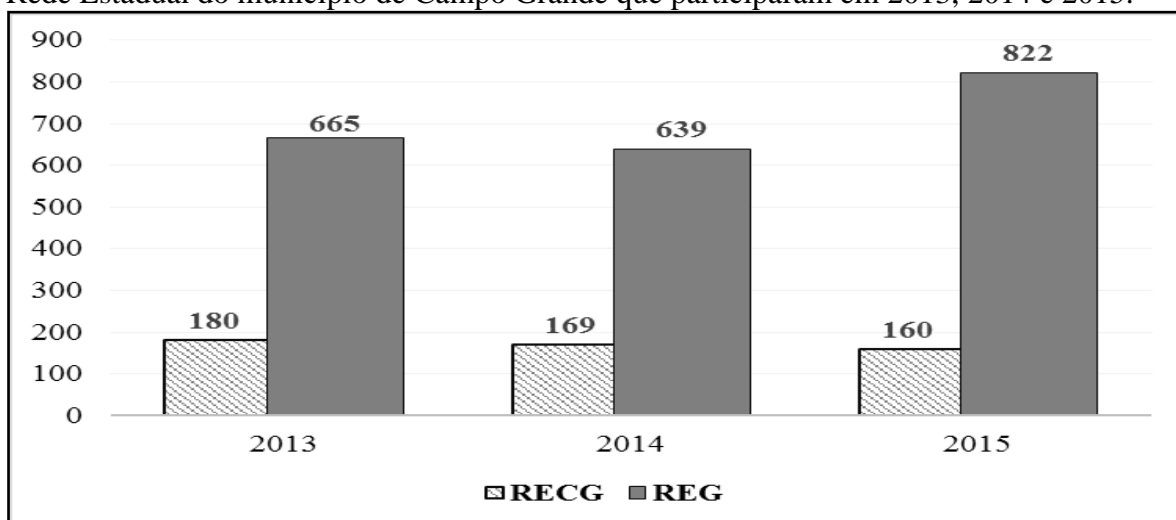
<b>Ano</b>	<b>Número de Escolas</b>	<b>Número de Professores participantes do Pacto</b>
2013	37	180
2014	37	166
2015	37	258
2016	37	215

Fonte: relatórios da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental- SED/MS.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

A partir dos dados da tabela 09 focando-se a análise na constituição relativa ao número de professores da Rede Estadual do município de Campo Grande participantes do PNAIC em 2013 houve uma adesão de 180 professores inicialmente. Destes por volta de 43% (quarenta e três por cento) continuaram no programa em 2014, já considerando a permanência com relação ao ano de 2013 que foi em torno de 38% (trinta e oito por cento) de professores.

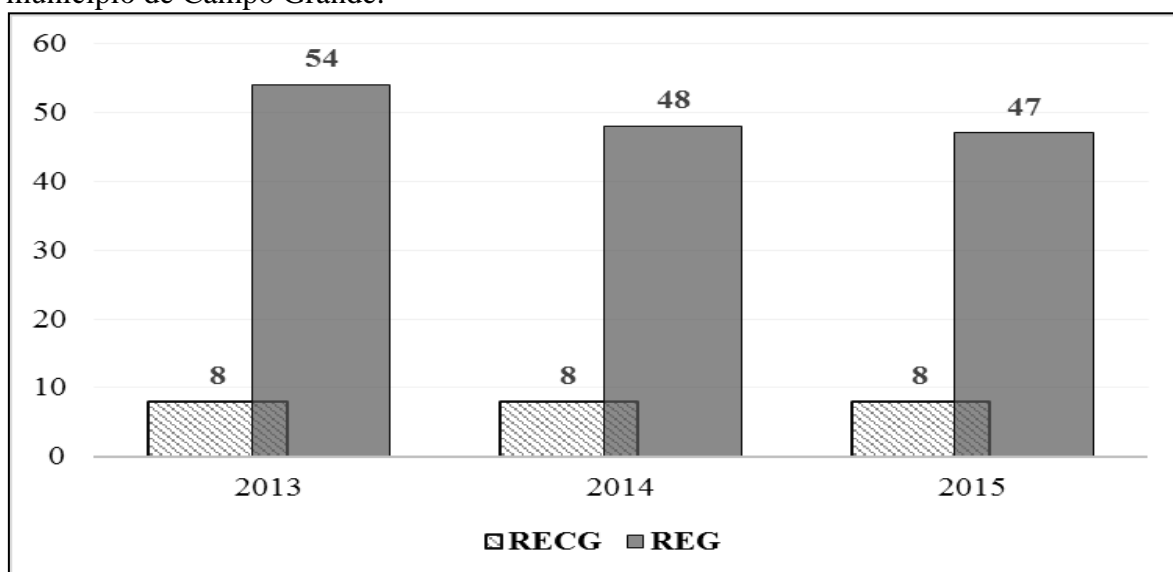
Figura 9 – Demonstrativo do número de professores do PNAIC da Rede Estadual Geral e da Rede Estadual do município de Campo Grande que participaram em 2013, 2014 e 2015.



Fonte: relatórios da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental- SED/MS.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Figura 10 – Número de Orientadores de Estudo da Rede Estadual Geral e da Rede Estadual no município de Campo Grande.



Fonte: relatórios da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental- SED/MS.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Ao analisar o quadro acima, quanto ao número de orientadores de estudo percebemos pequenas oscilações, no decorrer dos anos 2013, 2014 e 2015, se considerarmos a formação do PNAIC na Rede de Estadual Geral como a do município de Campo Grande. Cabe destacar que em 2013 a adesão foi de 08 orientadores de estudo, destes 03 desistiram e foram substituídos em 2014 por orientadores de estudo que não tinham experiência nessa função. O cenário em

2015 evidencia que permaneceu apenas 01 coordenadores dos 07 novos integrantes 04 tinham experiência como orientador de estudos e duas ainda não tinham experiência na função.

Ainda quanto à análise dos quadros, em Campo Grande os dados revelam que vários orientadores de estudo foram trocados durante os anos de formação analisados, gerando descontinuidades das ações, uma vez que quem assumiu a função, de um modo geral, não havia participado das formações com a Universidade Federal desde o início do Programa. Os orientadores de estudo, em Campo Grande, são técnicos da Secretaria de Estado de Educação, que receberam uma bolsa para desempenharem a função.

As ações do PNAIC foram organizadas para a formação de professores tendo em vista a melhoria dos resultados educacionais nas avaliações nacionais, pretendendo motivar, dessa forma, outras discussões no campo das políticas educacionais voltadas para o Ciclo de alfabetização no Brasil, nos estados, municípios e Distrito Federal.

Imbernón (2011) afirma que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2011, p.72).

Assim, uma formação que não foi acompanhada desde o início com propostas claras e definidas, compromete o resultado final que é a aprendizagem das crianças, pois ao inserir novos orientadores de estudo, sem a devida capacitação, novos atores passam a fazer parte do processo sem, às vezes, ter clareza dos objetivos e das ações a serem desenvolvidas.

A formatação desse programa de formação pelo Governo Federal, para professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização, não deu conta de responder a um cenário preocupante revelado pelos resultados da ANA referente aos anos de 2013, 2014 e 2016 divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

Acerca disso, Nóvoa (2009) menciona que:

Muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte

de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2009, p.23).

Então, como justificar que professores participaram de formações durante 03 anos, mas o avanço das crianças não ocorreu de forma significativa? O arquétipo de formação padronizado pelo Governo Federal, que adota modelos que não consideram a realidade local, acaba não se efetivando nos resultados.

Não obstante, Imbernón (2009) considera que:

Se começássemos a refletir sobre o que a evidência da teoria e da prática formativa dos últimos anos nos mostra e deixarmos de nos levar pelo que a tradição formativa nos diz e propõe e colocamos nossos (pré) conceitos sobre a formação em quarentena e em discussão, quiçá possamos começar a ver as coisas de outro modo e tentar mudar e construir novas formas de ver o ensino e a formação do professorado para transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa. (IMBERNÓN, 2009, p.25).

É importante destacar que as formações realizadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com orientadores de estudo, produziram conhecimentos sólidos aos participantes, todavia a tarefa desses orientadores em multiplicar a formação para os professores alfabetizadores nem sempre produziu o resultado esperado, seja pela descontinuidade das ações, com a troca dos mesmos, conforme aponta o resultado da pesquisa, seja pela não frequência dos alfabetizadores nas formações.

Em relação a isso Imbernón (2009) esclarece que:

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma "agressão" externa, mas um benefício individual e coletivo. (IMBERNÓN, 2009, p.27).

Outro dado a ser destacado é que não foi encontrado, na Secretaria de Estado de Educação, nenhum instrumento de acompanhamento dos resultados das formações que possibilitasse uma análise mais criteriosa de uma política instituída para monitorar as escolas, objetivando obter maior compreensão de como o trabalho dos orientadores de estudo, desenvolvido na formação, estava refletindo na aprendizagem dos estudantes.

O desempenho na ANA leva a criança a ser enquadrada em um dos cinco níveis, o que se adota como referência daquilo que é esperado em termos de progressão ao longo do 3º ano

do Ensino Fundamental, portanto os resultados apontam o modo como a criança responde a algumas questões e as expectativas que se criam sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Em relação a presente pesquisa, ao analisar os resultados do desempenho dos estudantes, buscamos relacionar, por escola, a participação dos professores durante os três anos de formação com os resultados da ANA, com o objetivo de verificar a existência de uma relação entre essas duas ações previstas como um dos eixos principais no PNAIC. Para a pesquisa só foram analisadas as escolas nas quais os professores participaram dos três anos da formação.

Alguns professores iniciaram a formação do PNAIC mas no decorrer das formações passaram a atuar fora do ciclo de alfabetização, deixando de participar das mesmas, dificultando assim a pesquisa, pois foi necessária análise mais criteriosa nas buscas.

Com o intuito de apresentar a dimensão da localidade das escolas pesquisadas é que apresentamos o mapa a seguir:

Figura 11 – Mapa de distribuição das escolas pesquisadas.



Fonte: Google maps. Acesso em 21/07/2018.

A escola Estadual Maria de Lourdes Toledo Areias situada na região da Bandeira de Campo Grande, atende a seguinte quantidade de estudantes por etapa:

Anos iniciais do Ensino Fundamental: 342, anos finais:289, Ensino Médio:296

Nessa escola cinco professores participaram nos três anos de forma consecutiva do PNAIC e em 2015 a nota no IDEB foi de 5,4.

Tabela 9 – Resultado da ANA na Escola Estadual Maria de Lourdes Toledo Areias.

<b>Escola Estadual Maria de Lourdes Toledo Areias</b>									
<b>Ano/ Nível</b>	<b>2013</b>			<b>2014</b>			<b>2016</b>		
	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática
Nível 1	5,62%	5,96%	15,8%	18,0%	10,0%	20,41%	12,2%	12,2%	20,99%
Nível 2	26,23%	23,23%	29,85%	30,0%	34,0%	40,82%	34,15%	23,17%	30,86%
Nível 3	58,13%	44,14%	19,23%	38,0%	12,0%	24,49%	47,56%	4,88%	27,16%
Nível 4	10,02%	24,72%	35,11%	14,0%	42,0%	14,29%	6,1%	59,76%	20,99%
Nível 5	-	-	-	-	2,0%	-	-	0,0	-

Fonte: MEC/INEP.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Nos anos 2013, 2014 e 2016 participaram da avaliação, respectivamente, o quantitativo de 73, 50 e 80 estudantes da Escola Estadual Maria de Lourdes Toledo Areia. Nessa escola ocorreu um aumento do número de estudantes no nível 01 com aprendizagem insuficiente na leitura durante os anos avaliados na escrita houve aumento no percentual de estudantes no nível 01 que apresentaram conhecimento insuficiente.

Na matemática, nos anos avaliados, ocorreu um significativo aumento de estudantes no nível 01 e com conhecimento insuficiente.

A Escola Estadual José Ferreira Barbosa está situada na região do Imbirussu de Campo Grande, as matrículas em 2017 foram assim distribuídas:

Anos iniciais do ensino fundamental: 279 anos finais: 149, ensino médio: 112, educações de jovens e adultos: 49 e educações especial: 37.

Nesta escola três professores participaram da formação de forma consecutiva nos anos pesquisados e a nota do IDEB, em 2015, foi de 4,3.

Tabela 10 – Resultado da ANA na Escola Estadual José Ferreira Barbosa.

<b>Escola Estadual José Ferreira Barbosa</b>									
<b>Ano</b>	<b>2013</b>			<b>2014</b>			<b>2016</b>		
	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática
Nível 1	54,55%	6,25%	25,0%	47,5%	20,0 %	45,24%	44,68 %	29,79%	52,08%
Nível 2	36,36%	31,25%	41,67%	30,0%	10,0%	42,86%	40,43 %	44,68%	35,42%
Nível 3	0,0%	18,75%	25,0%	20,0%	32,5%	4,76%	10,64 %	6,38%	4,17%
Nível 4	9,09%	25,0%	8,33%	2,5%	35,0%	7,14%	4,26%	14,89%	8,33%
Nível 5	-	-	-	-	2,5%	-	-	4,26%	-

Fonte: MEC/INEP.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Na Escola Estadual José Ferreira Barbosa, nos anos de 2013, 2014, 2016 houve uma frequência de 23, 42 e 47 estudantes respectivamente. Nesta escola ocorreu migração de níveis na leitura, porém no nível 03, que é o que apresenta aprendizagem suficiente, ocorreu uma redução nos anos pesquisados.

Na escrita ocorreu um aumento no percentual de estudantes com nível 01 corresponde a aprendizagem insuficiente. No nível suficiente ocorreu uma ligeira mudança de nível, nos dois primeiros anos, porém no ano de 2016, os resultados evidenciaram redução no percentual de estudantes com nível suficiente.

Na matemática ocorreu um aumento do número de crianças no nível 01 com aprendizagem insuficiente e manteve-se o percentual de crianças no nível 03 com aprendizagem adequada.

A Escola Estadual Olinda Conceição Teixeira Bacha localiza-se na região da Lagoa em Campo Grande. Em 2017 as matrículas estavam assim distribuídas:

Anos iniciais do ensino fundamental:455, anos finais:388, ensino médio:234 e educação especial:36.

Nesta escola duas professoras participaram das formações de forma consecutiva e a nota do IDEB, em 2015, foi de 6,0.

Tabela 11 - Resultado da ANA na Escola Estadual Olinda Conceição Teixeira Bacha.

<b>Escola Estadual Olinda Conceição Teixeira Bacha</b>									
<b>Ano</b>	<b>2013</b>			<b>2014</b>			<b>2016</b>		
	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática
Nível 1	11,7%	1,55%	17,53%	6,67%	5,33%	12,99%	14,29%	10,39%	19,23%
Nível 2	21,65%	12,15%	42,41%	37,33%	17,33%	40,26%	49,35%	19,48%	47,44%
Nível 3	57,31%	43,26%	19,9%	41,33%	2,67%	16,88%	32,47%	1,3%	16,67%
Nível 4	9,34%	12,06%	20,15%	14,67%	74,67%	29,87%	3,9%	66,23%	16,67%
Nível 5	-	30,97	-		0,0%	-	-	2,6	-

Fonte: MEC/INEP.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Na Escola Estadual Olinda Conceição Teixeira Bacha, nos anos de 2013, 2014 e 2016 estiveram presentes para realizar a avaliação 81, 75 e 77 estudantes, respectivamente. Nesta escola, em relação à leitura o nível insuficiente dos estudantes diminuiu e no ano seguinte o percentual aumentou, considerando os níveis 01 e 02 como insuficientes. No nível suficiente ocorreu um acréscimo e depois um grande percentual de crianças nesse nível no último ano (2016) reduziu.

Já na escrita, nesse período, ocorreu aumento no nível de criança no nível insuficiente. No nível suficiente na escrita ocorreu aumento de estudantes nesse nível com ligeira queda em 2016. Na matemática, nos anos 2013 e 2014, ocorreu um aumento de crianças no nível insuficiente, bem como migração nos níveis, e no ano de 2016 ocorreu uma queda de estudantes nesse nível.

A escola Estadual Maria Eliza Bocayuva Correa da Costa localiza-se na região do Prosa em Campo Grande. Em 2017 as matrículas foram assim distribuídas:

Anos iniciais do ensino fundamental: 215 anos finais: 354, ensino médio: 464 e educação especial: 39.

Nesta escola também duas professoras participaram das formações de forma consecutiva. IDEB da escola em 2015: 4,7.

Tabela 12 – Resultado da ANA na Escola Estadual Maria Eliza Bocayuva Correa da Costa.

<b>Escola Estadual Maria Eliza Bocayuva Correa da Costa</b>									
<b>Ano</b>	<b>2013</b>			<b>2014</b>			<b>2016</b>		
	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática	Leitura	Escrita	Matemática
Nível 1	14,83%	8,93%	5,37%	13,04%	8,7%	26,09%	6,82%	2,27%	20,0%
Nível 2	37,83%	15,88%	59,5%	47,83%	30,43%	47,83%	47,73%	15,91%	50,0%
Nível 3	37,85%	46,9%	15,29%	34,78%	8,7%	8,7%	34,09%	11,36%	18,0%
Nível 4	9,46%	28,9%	19,83%	4,35%	52,17%	17,39%	11,36%	70,45%	12,0%
Nível 5	-	-	-	-	0,0%	-	-	0,0	-

Fonte: MEC/INEP.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Na Escola Estadual Maria Eliza Bocayuva Correa da Costa, no dia da avaliação a presença em 2013, 2014 e 2016 foi de 41, 28 e 51 alunos, respectivamente. Nesta escola, na leitura houve migração nos níveis 02 e 03, no nível suficiente ocorreu uma queda nos anos pesquisados, porém apresentando um aumento no ano de 2016.

Na leitura, no nível suficiente ocorreu uma redução em 2014 e significativo aumento em 2016. Em contrapartida na escrita, no nível insuficiente, o percentual se manteve e no ano de 2016 ocorreu uma migração para os outros níveis. Na escrita ocorreu aumento no percentual de estudantes com nível suficiente.

Na matemática, de 2013 para 2014 ocorreu um aumento de estudantes com nível insuficiente, sendo que em 2016 esse percentual foi reduzido. No nível suficiente se manteve o



percentual de crianças nos anos de 2013 e 2014, sendo que no ano de 2016 ocorreu uma diminuição do percentual dessas crianças nesse nível.

O desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental matriculados nas escolas estaduais de Campo Grande, selecionadas para a pesquisa, permaneceu sem significativa alteração na avaliação durante esse período, comprovado por meio dos relatórios da Secretaria de Estado de Educação como também pelos resultados da ANA. Os resultados revelam ainda que parte considerável dos estudantes, que passaram pelos três anos do ciclo de alfabetização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade.

Os dados apontam que os estudantes classificados nos níveis elementar do básico e básico demonstram, respectivamente, domínio insuficiente ou parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para sua etapa de escolarização. Os estudantes agrupados no nível adequado demonstram sólido conhecimento desses itens, já os estudantes classificados no nível avançado desenvolvem a aprendizagem de maneira especialmente completa.

É relevante assinalar que o governo, ao investir em um modelo de formação que se apresenta como meio para se alcançar melhor qualidade da aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, conforme dados apresentados, não promoveu avanço significativo nessa aprendizagem das crianças, nem mobilizou todos os envolvidos a assumirem a responsabilidade com os resultados apresentados. Não se pode desconsiderar que a reflexão e o debate são aspectos indispensáveis à ação escolar, aos processos de aprendizagem, aos projetos de ensino e aos posicionamentos da escola em relação a seus resultados.

Diante desses resultados, a ação de formação continuada de professores e a avaliação são pontos estratégicos do referido Programa, sendo consideradas ainda como destaque a distribuição de materiais didáticos de apoio à alfabetização e, junto a isso, um sistema de acompanhamento que monitore a formação e a atuação docente previstas pelo MEC.

Sordi e Ludke (2009), sinalizam que:

A avaliação vem ganhando centralidade na cena política e os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos. Por tratar-se de campo fortemente atravessado por interesses, diante dos quais posturas ingênuas não podem ser aceitas, compete aos profissionais da educação desenvolverem alguma expertise para lidar com a avaliação. (SORDI; LUDKE, 2009, p.316).

Sendo assim, lidar com avaliação pressupõe aos profissionais utilizá-la de forma autônoma, rompendo com conceitos meramente classificatórios, que não possibilitam aprendizagens significativas e transformadoras.

Ao selecionar as escolas para a realização da pesquisa, levamos em consideração a participação dos professores nos três anos das formações, com análise das folhas de frequência e dos relatórios da Coordenadoria de Política para o Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul que foi responsável pelos orientadores de estudo e professores que atuavam nas salas do ciclo de alfabetização. A partir da análise de documentos referentes à ANA e às formações entre os anos de 2013 a 2016, tendo como premissas os marcos regulatórios do Programa, foi possível inferir a tendência, por parte do MEC, de centralização de políticas de formação continuada de professores.

Nessa perspectiva, Shön (1992) aponta que:

O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível. (SHÖN, 1992, p.87).

As avaliações em larga escala, e de forma específica a da ANA, no conjunto das políticas educacionais, não têm sido atreladas à melhoria das condições de trabalho e formação dos professores, mas sim são utilizadas como instrumentos de responsabilização desses profissionais pelos resultados educacionais aos quais são submetidas as crianças no ciclo da alfabetização.

As propostas da ANA, como parte das ações do PNAIC, norteiam a relação pedagógica desenvolvida nas formações e, conseqüentemente, nas atividades em sala de aula sem considerar outros aspectos dessa relação.

Sordi e Ludke (2009) observam que:

Por seu lado, a avaliação do trabalho docente exige transparência por parte de quem se atribui a responsabilidade de estabelecer referentes indicativos da qualidade desejada e, sob este aspecto, é necessário assumir uma postura radical exigindo conhecer, na raiz, a concepção de qualidade que orienta o olhar avaliativo, sobretudo aquele contido nas políticas públicas de avaliação de cunho nitidamente regulatório. (SORDI; LUDKE, 2009, p.317).

A avaliação do Ensino Fundamental pressupõe que, em um contexto de ensino ideal, crianças que frequentam a escola aprendam no tempo adequado as competências e habilidades requeridas para a etapa de escolarização em que se encontram, possibilitando que as avaliações da qualidade educacional apontem quanto os estudantes aprendem e em quanto tempo.

Isso porque não é possível aceitar que, para que os estudantes aprendam, devem repetir várias vezes uma mesma série, tampouco deveria ser permitido que avançassem de uma série para a outra com deficiências de aprendizagem.

Portanto, é preciso que as práticas cotidianas se sustentem em perspectivas que assumam o processo educativo e o conhecimento como produção cultural, contextualizado e expressivo, marcado pela diferença e pela igualdade de condições. O diálogo e as relações estabelecidas fortalecem o papel da escola, constituído como um espaço democrático em que a relação aprendizagem e ensino se completem como parte dessa construção.

Oliveira e Sousa (2003) ainda reiteram que:

A crença é a de que as pressões geradas pela competição, suscitada pelos procedimentos avaliativos, farão com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, pressupõe-se a aceitação da desigualdade como condição mesma de produção de qualidade, pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social. (OLIVEIRA; SOUSA, 2003, p.889).

Assim, as práticas escolares no ciclo de alfabetização devem ser articuladas em relações ancoradas na diferença cultural e social, promovendo a ampliação do acesso de todos ao direito de se alfabetizarem na idade certa.

O processo de avaliação pode integrar-se a esse movimento por meio de práticas fundamentadas na interação, no diálogo, na reflexão, em que erro e acerto não sejam arranjos com valores desiguais, mas demonstrações dos diferentes sujeitos que possuem características diferenciadas e, portanto, devem ser consideradas nas construções dos conhecimentos que dialogam na produção de novas possibilidades.

Nesse sentido, Gentili (1996) afirma que:

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (GENTILI, 1996, p.8).

A avaliação como prática coletiva, que integra os diferentes sujeitos que constituem o espaço da escola na reflexão sobre os percursos realizados no ciclo da alfabetização e sobre o

muito que ainda o estudante pode percorrer, se mostra um processo determinante na dinâmica da aprendizagem e do ensino em articulação aos processos sociais que conjugam autonomia e crescimento.

Entretanto, uma reflexão crítica em relação às chamadas políticas de responsabilização não pode deixar de considerar, entre muitos outros aspectos, que as formas de avaliação escolares adotadas nos vários países e sistemas educativos nunca podem ser indiferentes ao debate sobre concepções alternativas do trabalho dos professores, nem podem ficar à margem do aprofundamento político em torno dos objetivos mais amplos da educação, sujeitos às políticas educacionais do momento.

Nesse sentido, Afonso (1988) afirma que:

Diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção [sic] de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no sector [sic] público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo [sic] e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (AFONSO, 1988, p.113).

Dessa forma, dentro do contexto educacional é relevante destacar que a formação e a atuação docente são consideradas pelo Governo Federal como aspectos estratégicos no alcance da qualidade da alfabetização das crianças, o que tem contribuído para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações nacionais, sendo ampliadas as propostas de políticas e programas de formação, tanto inicial quanto continuada, de professores. Segundo Schön (1992):

Alguns legisladores iniciaram um processo tendente a instituir um controle regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e *por quem*, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e *se os professores são competentes para ensinar*. (SCHON, 1992, p.79, grifos nossos).

Assim, tem sido marcante a centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes.

Em contrapartida, o processo de avaliação da educação, centrado em instrumentos de avaliação, como a ANA, se não for acompanhado de planejamentos claros e definidos para intervenção no processo, podem fragilizar o trabalho docente, promovendo a competitividade entre escolas, na busca por melhores resultados, sem considerar as condições sociais e econômicas em que estão inseridos professores e estudantes.

É necessário, por isso, clareza com o que se quer da avaliação, enquanto perspectiva de realizar uma investigação e traçar um processo de atividades que contribuam para a abrangência do que efetivamente necessita ser ajustado principalmente na formação para professores. Acerca disso, Imbernón (2009) aponta que:

É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. É possível modificar as políticas e as práticas de formação permanente do professorado? Como as mudanças atuais repercutem na formação do professorado? (IMBERNÓN, 2009, p.18).

Essas análises estabelecem diferentes e novos elementos que influenciam na melhoria da educação. Por outro lado, a avaliação centrada no controle elimina o compromisso com a qualidade, fortalecendo a lógica da aferição a partir de números, notas, intensificando a competição.

Tendo em vista que esta pesquisa levantou os dados entre o desempenho dos estudantes e o trabalho docente, no sentido de participação nas formações do PNAIC, concluímos que esses profissionais não poderão ser responsabilizados no processo, sem que sejam considerados outros fatores: salário, estruturas níveis de decisão, de participação e relações estabelecidas, além de fatores do contexto socioeconômico, cultural e social que influenciam o desempenho dos estudantes.

Nesta pesquisa é relevante destacar a estreita relação entre a formação continuada de professores promovida pelo PNAIC e a questão da avaliação no Ensino Fundamental, considerando que todo o documento relativo ao Programa destaca a Avaliação como um dos eixos fundamentais para o acompanhamento das formações.

Com base na análise referente à provável repercussão do PNAIC sobre a formação e trabalho docente é importante apresentar os impactos deste programa governamental, sem perder de vista a questão da avaliação como definidora da política de formação, prevista em todos os documentos.

Diante dos resultados apresentados pelas crianças nas avaliações, observamos que apesar das informações produzidas pela ANA serem disponibilizadas para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e serem entendidas como um elemento que sinaliza que estratégias devem ser elaboradas e utilizadas para o planejamento de ações surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização, pois o processo avaliativo ainda está centrado no governo federal.

Prova disso é que não encontramos no Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação nenhuma ação prevista para formação ou acompanhamento para o Ensino Fundamental, com o objetivo de responder aos dados da ANA, levantados no período de 2013 a 2016. As avaliações em larga escala fornecem dados importantes para que os gestores públicos analisem e acompanhem o desenvolvimento de políticas e práticas que busquem o melhor resultado na aprendizagem das crianças no Ciclo de Alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o alcance do propósito da pesquisa, que objetivou analisar o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA a partir da participação dos professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização em 04 escolas da rede estadual de Campo Grande nas formações do PNAIC entre os anos de 2013 a 2016, adotamos estudos teóricos e pesquisas desenvolvidas no campo da formação de professores, como também da avaliação em larga escala, sobretudo as desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Dessa perspectiva, realizar esta pesquisa possibilitou-nos um conhecimento acerca das concepções políticas em que o PNAIC se configura como ação de Formação de Professores ofertada pelo do governo federal e à qual se ajusta o governo do estado. Esse conhecimento foi evidenciado na organização e, especialmente, na análise da pesquisa.

Todo o movimento empreendido teve como propósito o desenvolvimento dos objetivos a que se propôs esta pesquisadora para o cumprimento das metas estabelecidas para a pesquisa. No próprio processo de busca e análise de cada dado, foi-se configurando um fio condutor para que os objetivos fossem se entrelaçando e possibilitando outros horizontes para novas construções, novas buscas, surgindo à necessidade de aprofundamento teórico que permitisse uma maior compreensão dos resultados obtidos.

No diálogo com a pesquisa estabelecida, empreendemos um esforço sistemático na busca da compreensão de como a formação de professores pode impactar no processo de alfabetização das crianças, sempre com cuidado de nos distanciarmos da função de gestora da Secretaria de Estado de Educação e agora na posição de pesquisadora, tendo a compreensão dos limites e possibilidades que o desenvolvimento de um trabalho como este exige.

Nesse sentido, é possível — na provisoriedade que faz parte do conhecimento científico afirmar, por exemplo, que as iniciativas de formação, além de serem influenciadas pelos estudos do campo da formação docente e de terem sido definidas a partir de resultados de avaliações externas sobre o desempenho dos estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto ao processo de alfabetização, também se estruturam mediadas pelas definições de políticas transitórias.

A partir das leituras realizadas no contexto da Formação de Professores e da Avaliação em larga escala, foi possível nos aproximarmos com mais critério do objeto de estudo, direcionando o olhar para os resultados, tanto da participação dos professores nas formações do PNAIC, como dos resultados da ANA. A análise dos resultados dos anos pesquisados e a

comprovação da participação dos professores na pesquisa exigiu-nos uma seleção criteriosa dos documentos e relatórios disponíveis pela Secretaria de Estado de Educação.

Para ter acesso aos resultados da ANA nos anos em questão, contamos com a colaboração dos dados da Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SUPAI/MS, bem como, buscando informações disponíveis em *sites* oficiais, a exemplo do INEP.

Sendo assim, no nosso entender, a alternância de professores provoca a descontinuidade e fragiliza as ações de formação que têm perspectiva em sua organização e desenvolvimento. A materialização da dificuldade dessa deliberação se deu mais especificamente em um primeiro momento, quando na escolha das escolas para a pesquisa, diante das dificuldades na seleção de professores que participaram das formações durante os três anos consecutivos. Este fato resultou, segundo nosso olhar, na fragmentação da ação da formação e fragilizou a eficácia do resultado previamente proposto para essa formação.

Essa percepção é confirmada também nas palavras de Imbernón (2010), ao afirmar que a tarefa docente sempre foi complexa, mas nas últimas décadas tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista, para introduzir-se na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as coisas ocultas que nos afetam e, assim, possibilitar a tomada de decisões adequadas.

Neste sentido, uma decisão importante seria uma forma de pensar no dinamismo de uma formação que respeitasse a complexidade que envolve o movimento em relação à permanência dos professores. Essa questão talvez esteja além dessa política de formação, mas não tem como deixar de ser considerada, se é que, de fato partiria do pressuposto da realidade em que as escolas estão inseridas.

Esse movimento de professores sem um preparo específico gera, ao nosso entender, um cenário onde ainda há crianças que passam pelo ciclo de alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas, sendo que a Secretaria de Estado de Educação precisa ter claro quais as intenções necessárias para que os professores que atuam no ciclo de alfabetização tenham um acompanhamento mais de perto, uma vez que, conforme constatamos no documento analisado, não foi estabelecida nenhuma política para acompanhar as salas de alfabetização.

Após os estudos e a análise dos documentos, relatórios, planilhas, folhas de frequência das formações continuadas, bem como dos resultados das avaliações dos anos pesquisados, foi possível caracterizarmos aspectos que consideramos importantes sobre os níveis de escrita, matemática e leitura.



Um primeiro destaque consiste na participação dos professores nas formações, a tendência foi que ocorresse uma mobilidade maior dos estudantes dos níveis 01 e 02 para os níveis 04 e 05. Entretanto, conforme os resultados da ANA e os relatórios apresentados pela Superintendência de Avaliação Institucional da Secretaria de Estado de Educação, os níveis de alfabetização dos estudantes em 2016 são praticamente os mesmos de 2014.

Conforme dados do Ministério da Educação os resultados dos testes são apresentados em uma distribuição dos percentuais dos estudantes alocados em cada um dos níveis da escala de proficiência da ANA, que são assim definidos:

**Escrita.** Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 01, 02 e 03 (elementares), 04 (adequado) e 05 (desejável).

Sendo que os níveis 01, 02 e 03 são considerados insuficientes e os níveis 04 e 05 suficientes.

**Leitura:** Para a avaliação da leitura foram definidos 04 níveis: 01 (elementar), 02 (básico), 03 (adequado), 04 (desejável).

São considerados insuficientes os níveis 01 e 02 e suficientes os níveis 03 e 04.

**Matemática.** Em matemática foram estabelecidos os níveis 01 e 02 (elementares), 03 (adequado) e 04 (desejável).

Neste caso, da mesma forma que para a leitura, são considerados insuficientes os níveis 01 e 02 e suficientes os níveis 03 e 04.

Dessa perspectiva e tomando por base cada um desses níveis de escala de proficiência da ANA, destacamos que com relação à escrita ocorreu um aumento no percentual de estudantes no nível 01 com aprendizagem insuficiente. No nível suficiente incidiu mudança de nível para 2014, porém os resultados do ano de 2016 apresentaram uma redução no percentual de estudantes nesse nível.

E na matemática ocorreu um aumento do número de crianças no nível 01 com aprendizagem insuficiente e manteve-se o percentual de crianças no nível 03 com aprendizagem adequada.

Por outro lado, diminuiu o número dos estudantes nos níveis insuficiente da leitura, e no ano seguinte, 2014 o percentual aumentou, considerando os níveis 01 e 02 como insuficientes. No nível suficiente ocorreu um acréscimo, que, no entanto, no último ano evidenciou uma redução significativa no percentual de crianças nesse nível.

Assim os resultados apresentados podem ser sinalizados:

Alguns professores iniciaram a formação do PNAIC, mas no decorrer das formações passaram a atuar fora do ciclo de alfabetização, deixando de participar das formações,

demonstrando que não há critérios de lotação para os professores nas salas do ciclo da alfabetização, ou seja, o profissional que ali atua nem sempre é efetivo, mas é um professor convocado que pelas características contratuais no encerramento do ano letivo não tem garantia de continuidade de seu contrato. Dessa forma, não há possibilidade de um acompanhamento do trabalho, gerando um comprometimento de todo o processo.

Detectamos a partir dos documentos a que tivemos acesso, que a Secretaria de Estado de Educação não orientou as escolas com relação a importância da permanência desses profissionais nas turmas de alfabetização, deixando para a escola definir os critérios de permanência.

Os dados revelam que vários orientadores de estudo foram trocados pela Secretaria de Estado de Educação durante os anos de formação analisados, gerando descontinuidade das ações, uma vez que quem assumiu a função, de um modo geral, não havia participado das formações com a Universidade Federal desde o início do programa, o que não possibilitou um trabalho mais sistematizado.

Outro elemento importante na pesquisa é que não foi encontrado nenhum instrumento de acompanhamento dos resultados das formações na Secretaria de Estado de Educação que possibilitasse uma análise mais criteriosa de uma política instituída para monitorar as escolas, objetivando obter maior compreensão de como o trabalho dos orientadores de estudo, desenvolvido na formação, estaria refletindo na aprendizagem dos estudantes.

Ao analisar os resultados do desempenho dos estudantes, buscamos relacionar, por escola, a participação dos professores durante os três anos de formação com os resultados da ANA, com o objetivo de verificar a existência de uma relação entre as duas ações previstas no PNAIC como um dos eixos principais. Como referido anteriormente, para a pesquisa só foram analisadas as escolas nas quais os professores participaram dos três anos da formação.

Assim ao não ter claro a importância dos resultados da ANA para o planejamento de ações que resultassem na aprendizagem dos estudantes, a Secretaria de Estado de Educação, segundo os documentos examinados, apontam que não há nenhum trabalho organizado tendo como objetivo a utilização da avaliação como foco na formação dos professores.

A ausência de uma política estabelecida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para acompanhar as formações desenvolvidas com professores do Ensino Fundamental, sem um resultado efetivo das mesmas, foi um dos fatores que impactaram no processo do PNAIC na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no papel que lhe coube como formadora, implementou os trabalhos de formação com a rede estadual e as redes municipais,

conforme as orientações do MEC, porém a troca de orientadores de estudo pela Secretaria de Estado de Educação, ocasionou a descontinuidade das ações uma vez que quem entrava no processo nem sempre possuía formação anterior que lhe possibilitasse a continuidade do trabalho, conforme a pesquisa constatou.

Não encontramos na pesquisa nenhuma ação da secretaria para analisar e estudar a política de alfabetização para a rede a partir dos resultados da ANA. Os resultados são publicados e não utilizados para planejamento de políticas para o ciclo da alfabetização.

Ainda como reflexão sobre o trabalho de pesquisa desenvolvido, mencionamos a complexidade da tarefa de identificar os efeitos de um curso de formação no resultado das avaliações externas como também para as práticas docentes, pois muitos fatores colaboram para esses resultados, como fatores sociais, econômicos e políticos, entre tantos outros.

Estas reflexões se imbricam com as proposições de Freitas (2007) quando nos traz a importância da formação inicial e a formação continuada como política pública de Estado, assim como todo um contexto dos profissionais de educação que envolve as condições de trabalho, remuneração e carreira desses profissionais. Além disso, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que permeie desde a oferta dos cursos de licenciaturas nas Universidades como os lócus de formação profissional da Educação Básica e, indo para além desta, discutir a formação continuada associada a garantia de qualidade de vida e trabalho, passando pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional.

Aprendemos que as conclusões e os resultados obtidos na pesquisa são limitados e não esgotam as possíveis contribuições que o PNAIC tenha trazido para as professoras em suas práticas alfabetizadoras, sendo que para esta pesquisadora, como participante e orientadora das formações, as contribuições foram inúmeras na atuação como gestora que trabalha com formação.

O que apontamos são indicações sobre alguns efeitos das formações e os resultados da ANA, contudo, desejamos que a contribuição deste estudo não fique apenas na identificação desses resultados, mas, sobretudo, nas informações e reflexões produzidas a respeito da importância da Secretaria de Estado de Educação em desenvolver ações de acompanhamento das formações e utilizar os resultados das avaliações de forma mais sistematizada para que essas ações possam impactar positivamente no trabalho com o alfabetizador em sala.

Finalmente, faz-se necessário considerar que o alcance das ações de formação não deu conta de melhorar a aprendizagem das crianças em todas as áreas de conhecimento conforme

os resultados da ANA e os relatórios elaborados pela Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul revelaram.

Portanto, para se pensar em um processo de formação é necessário o comprometimento genuíno de todos os envolvidos. Um elemento relevante é a análise da realidade onde ocorrerá a capacitação, este foi um fato que nos pareceu ser negligenciado.

É preciso um repensar em diferentes aspectos que vão desde a flexibilização das formas de oferecimento das formações, ao possível movimento dos professores nas salas de aula em que atuarão, enfim, a importância de uma política de avaliação que garanta a continuidade daqueles professores que têm desenvolvido um trabalho satisfatório no tocante ao desenvolvimento dos estudantes.

Não é objetivo desta pesquisa apresentar um diagnóstico final do efeito das ações voltadas a garantia da alfabetização dos estudantes da REE/MS no município de Campo Grande, mas problematizar tanto esses resultados quanto as possibilidades e os limites das formações continuadas e a atuação da Secretaria de Estado de Educação - SED junto às escolas, trabalhando para atingir o objetivo de que todas as crianças sejam alfabetizadas em Mato Grosso do Sul na idade certa.

Ensejamos que os resultados aqui apresentados possam entrar no movimento de novos olhares e de novas pesquisas acerca do PNAIC e da ANA, e suscitem outros estudos investigativos para a compreensão da sua natureza não só pedagógica, mas fundamentalmente política, uma vez que as análises empreendidas tiveram como propósito essas duas vertentes.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Portugal: IEP/CEEP/Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, A. J. **Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativas: Contrapontos - volume 7 - n. 1 - p. 11-22 - Itajaí, jan/abr 2007.**
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva (3ª ed.)**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALAVARSE, O. M. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. **Revista Educação**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escaladesafios-politicos-302490-1.asp>>. Acesso em: 23 de maio de 2018.
- ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G. L. **Textos Escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2015.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre, 2002.
- ARAÚJO, L. **Os fios condutores do PDE são antigos**. 2007. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2018.
- BARROS, M. **O Guardador de Águas**, 2ª ed, 1988, p.10.
- BARRETO, S. E. **Política de Formação Docente**. Revista Brasileira de Educação, vol.20.n.62 p.691, Jul-Set.2015.
- BARROSO, M. F.; GUIMARÃES, L. C. **O pro-letramento e os resultados do SAEB: existe relação?** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (LIMC), out. 2008. (Nota técnica).
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p. 373 – 388, 2012.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988, Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto n.6094, de 04 de março de 2007. **Institui O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. Brasília, 2007.

BRASIL. INEP. Ministério da Educação. **Provinha Brasil: passo a passo**. Brasília: INEP e Ministério da Educação, 2010c.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Lei n. 10172, de 09 de janeiro de 2001. **Institui o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Senado, 2001.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: Senado, 1971.

BRASIL. **Plano Decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. **Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, n. 246, seção1, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, junho de 2006.

BRASIL. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**: documento básico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 05 de novembro de 2017.

BRASIL. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do Professor Alfabetizador- Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Educação Especial. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do Professor Alfabetizador- Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: novembro de 2017.

BRASIL. **Pacto pela Educação na Idade Certa**. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Disponível em: <[www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br)>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013**. Incorpora a Avaliação Nacional da Alfabetização ao SAEB. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 10 jun. 2013.

BRASIL. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22. 2012.

BRASIL. **Portaria n. 10, de 24 de abril de 2007**. Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". Diário Oficial da União. Brasília: DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Portaria n. 1458, de 14 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União, n. 243, 18 de dezembro de 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. **Provinha Brasil: reflexões sobre a prática**. SEB/INEP, 2011a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/kit/2008/2\\_semestre/reflexoes\\_sobre\\_a\\_pratica%202-2008.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2008/2_semestre/reflexoes_sobre_a_pratica%202-2008.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2018 BRASIL. **Provinha**

BRASIL. **Brasil: guia de correção e interpretação**. SEB/INEP, 2011b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/kit/2011/1\\_semestre/guia\\_correcao\\_leitura\\_1\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2011/1_semestre/guia_correcao_leitura_1_2011.pdf)>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Provinha Brasil: guia de elaboração de itens: Avaliando a Alfabetização**. SEB/INEP, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil)>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

BRASIL. ProvinhaBrasil: **guia de correção e interpretação de resultados**. SEB/INEP, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil)> . Acesso em: 19 de abril de 2018.

BRASIL.PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação:SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores**. . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: Ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Manual da Rede Nacional de Formação Continuada**. Brasília: MEC/SEB, 2003.

BRASIL. **Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC/SEB, 2003.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Brasília, DF: Senado, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília: MEC, 2007.

BONAMINO, A. M. C.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2012.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CAFIERO, D.; ROCHA, G. **Avaliação da Leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Livro Ceale. Alfabetização e Letramento na sala de aula. Editora Autentica, 2008.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.



CÁNARIO, R. **Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?** In: AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui (Orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994.

CASTRO, M. H. **A participação do Brasil em Estudos e Avaliações Comparados Internacionais**. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/dc/textos/revista7-mat21.pdf>>, 2009.

CASTRO, M. H. G. de. **Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1999.

CASTRO, C. M. **A escola que os brasileiros frequentaram em 1985**. Brasília: Ipea, 2006.

DALBEN, A. I. L. de F. **Das avaliações exigidas às avaliações necessárias**. Trabalho apresentado ao XI Endipe, maio/2002.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien-Tailândia, 1990.

DICKEL, A. **A avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018. DOI: 10.1590/CC0101-32622016162940.

ESTEBAN, M.T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

FERREIRO, E; TEBERROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 1999.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu . Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e 72a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação e Sociedade, 2007, v. 28, n. 100, p. 965-987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GARRIDO, E.; MOURA, M.; PIMENTA, S. G. **Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores**. In: MARIN (org) *Formação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

GATTI, B. A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica**. Cadernos de Pesquisa, Campinas, v. 42, n. 145, p. 88 – 111, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da Arte**. Brasília, setembro de 2011.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2018.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, C. M. M. **Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa.html?editoria=sociais>>. Acesso em 13 de julho de 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEON, Silvana Correa Vieira de. **Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

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

MARX, K.; FRIEDERICH, E. **A ideologia alemã**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande, MS, 2014.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORTATTI, M. R. L. **Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil**. Caderno CEDES [online]. v.33, n.89, p. 15-34, 2013.

MULLER, L. F. **Política de avaliação em larga escala no Brasil – a avaliação nacional de alfabetização (ANA): contribuições para a qualidade do processo alfabetizador em Alcinoópolis – MS**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

MUNHOZ, N. S. **Formação Continuada: Estudo da Influência do PNAIC na Prática dos Docentes de Barueri**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campus Monte Alegre, 2016.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, A. P. M. **Avaliação e Regulação: a Prova Brasil como Política de Regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2012. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2012.

PALUMBO, D. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: 249 FAE/IRHJP, 1989. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América. Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. HarcourtBrace&Company, 1994.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; WACHOWICZ, L. A. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores (I)**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Coleção Memória da Educação. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. D. **A nova lei da educação: Trajetórias, Limites e Perspectivas**. Coleção educação contemporânea. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, C. S. R.; CAFIEIRO, D. **Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para implantação do Ensino Fundamental de nove anos**. Intermeio, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 27-48, jul./dez. 2010.

SOARES, M. **Alfabetização: Ressignificação do Conceito**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, 2003.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan.-abr, 2004.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, A. A. A.; et al. **Sobre (O)Viver de Crianças e Adolescentes: uma reflexão acerca do Método de pesquisa**. InterMeio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS, v. 9, n.18, 2003. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/187/181>>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro, 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

SOUSA, S. Z. **Concepções de Qualidade da Educação Básica Forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOLÉ, I.; COOL, C. **Os professores e a concepção construtivista**. In: O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004.

SORDI, M; LUDKE, M. S. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. 2009. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SUPAI. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Relatório Qualidade Educacional: Um Olhar Sobre a Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Mato Grosso do Sul: SED, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2012.

TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE NEW DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. New Delhi- Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publica/Doc\\_Internacionais/declaraNdelhi](http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi)>. Acesso em: jan.2018.

ZEICHENNER. M. K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa: Lisboa, 1993.



## APÊNDICE

### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

#### INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC é uma ação do Ministério da Educação – MEC, que conta com a participação articulada do Governo Federal, governos estaduais e municipais com o propósito de mobilizar esforços e recursos na formação de professores, bem como no apoio pedagógico com materiais didáticos para as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão, monitoramento e mobilização social.

A formação dos professores alfabetizadores pode ser considerada um dos elementos centrais na melhoria da qualidade da educação e da escola pública, há outros elementos importantes como valorização da profissional e salarial e infraestrutura das escolas. O impacto da divulgação dos dados de desempenho dos estudantes e, a identificação das necessidades formativas dos professores provocou nos sistemas de ensino estaduais e municipais uma demanda pela formação continuada de seus profissionais e a criação e o desenvolvimento de programas de formação de caráter nacional.

Assim, essa pesquisa teve como proposição responder o seguinte problema: a participação dos professores nas formações do PNAIC garante às crianças um melhor desempenho na ANA?

Portanto, o desenvolvimento desta pesquisa possibilita verificar o resultado das formações realizadas com os professores alfabetizadores, bem como as mudanças ocorridas em suas práticas tendo como foco a aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização.

#### OBJETIVO

Analisar o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que é uma avaliação aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir da participação dos professores alfabetizadores da rede estadual de ensino em Campo Grande – MS, nas formações do PNAIC entre os anos de 2013 à 2016.

## **METODOLOGIA**

Foram considerados para análise da pesquisa somente escolas em que os professores participaram nos três anos das formações do PNAIC. Para tanto, na coleta dos dados, valemos de informações constantes nos sítios eletrônicos do Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação- SIMEC e da Secretaria de Estado de Educação, por meio de consulta aos relatórios das formações e das atividades realizadas pelos professores, bem como às folhas de frequência da participação desses professores nas formações oferecidas pelo programa.

A fundamentação teórica constituiu-se das obras de autores que tratam das políticas de avaliação em larga escala, bem como de formação de professores, de modo específico com foco nas políticas educacionais para o Ensino Fundamental e por fim foi realizada a análise dos resultados avaliativos da ANA, tendo como foco quatro escolas da rede estadual de ensino em Campo- Grande/MS

De acordo com o relatório elaborado pela Superintendência de Planejamento e apoio Institucional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul — que utilizou dados coletados do Censo Escolar na página do INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais — a implantação do PNAIC impactou de forma muito tímida os resultados da Rede Pública do Estado.

O documento da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul Qualidade Educacional: Um Olhar Sobre a Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul informa que o avanço escolar pelas etapas de ensino é um aspecto importante para o fluxo escolar nos sistemas de ensino, entretanto, esse avanço necessita estar revestido da aprendizagem esperada em cada uma dessas etapas (SUPAI/MS, 2018, p.17).

Além da ênfase na avaliação, o PNAIC aponta a formação de professores alfabetizadores como uma das ações que possibilitarão fortalecer as práticas desenvolvidas em sala de aula e apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização e estabelecendo estratégias que possibilitem às crianças avançarem no processo de aprendizagens.

A formação do PNAIC tem como perspectiva que os professores alfabetizadores, ao retornarem para suas salas, possam refletir e utilizar os conhecimentos adquiridos para orientar e transformar suas práticas. Por si só um programa de formação não dá conta de resolver as questões complexas que envolvem as dificuldades apresentadas pelas crianças na construção do conhecimento, tendo em vista que não se pode deixar de considerar as condições sociais e políticas que influenciam o trabalho do professor em sala.

Entretanto, o Governo Federal, ao instituir um programa de formação, provoca os governos locais a empreenderem esforços para o apoio e o acompanhamento das ações, de forma que possam ocorrer mudanças nos resultados das aprendizagens das crianças.

Para análise do desempenho dos estudantes do 3º ano das escolas de Campo Grande, cujos professores participaram durante os três anos da formação do PNAIC, foram coletados os dados de resultados da ANA em leitura, escrita e matemática. O objeto em análise é a articulação da participação dos professores na formação do PNAIC e os resultados apresentados pelas escolas selecionadas na avaliação da ANA.

Há que se destacar que as formações desenvolvidas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul seguiram o padrão estabelecido pelo Ministério da Educação e incidiram sobre questões importantes acerca do desenvolvimento da criança, com discussões teóricas que possibilitaram condições favoráveis ao desenvolvimento do PNAIC nas redes pública de ensino.

Entre outras questões as formações desenvolvidas pela Universidade Federal ofereceram um quadro de referências teóricas mais sólido sobre o processo da alfabetização das crianças, bem como outros conhecimentos relativos à aprendizagem, o que contribuiu para formação do orientador de estudo no enfrentamento dos desafios na formação com os professores alfabetizadores.

Assim, consideramos que a articulação entre a participação dos professores na formação e os resultados da ANA demanda profunda reflexão sobre o que se considera importante a ser analisado, pois o governo, ao implantar o PNAIC e tendo a avaliação e a formação como dois eixos centrais, espera o cumprimento de metas e a elevação de índices de desempenho dos estudantes, com uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes, rompendo com os mecanismos de produção das desigualdades escolares.

Conforme dados do Ministério da Educação os resultados dos testes são apresentados em uma distribuição dos percentuais dos estudantes alocados em cada um dos níveis da escala de proficiência da ANA, que são assim definidos:

**Escrita.** Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 01, 02 e 03 (elementares), 04 (adequado) e 05 (desejável).

Sendo que os níveis 01, 02 e 03 são considerados insuficientes e os níveis 04 e 05 suficientes.

**Leitura:** Para a avaliação da leitura foram definidos 04 níveis: 01 (elementar), 02 (básico), 03 (adequado), 04 (desejável).

São considerados insuficientes os níveis 01 e 02 e suficientes os níveis 03 e 04.



**Matemática.** Em matemática foram estabelecidos os níveis 01 e 02 (elementares), 03 (adequado) e 04 (desejável).

Neste caso, da mesma forma que para a leitura, são considerados insuficientes os níveis 01 e 02 e suficientes os níveis 03 e 04.

Em uma das escolas avaliadas os resultados da ANA apontam um aumento do número de estudantes no nível 01 com aprendizagem insuficiente na leitura e na escrita durante os anos avaliados. A mesma situação foi constatada na matemática que apresentou, nos anos avaliados, um significativo aumento de estudantes no nível 01 e com conhecimento insuficiente.

Em outra escola ocorreu migração de níveis na leitura, porém no nível 03, que é o que apresenta aprendizagem, ocorreu uma redução no nível suficiente, nos anos pesquisados. Na escrita ocorreu um aumento no percentual de estudantes com nível 01 com aprendizagem insuficiente, no nível suficiente ocorreu uma ligeira mudança de nível, porém no ano de 2016 houve redução do percentual de estudantes com nível suficiente.

Na matemática ocorreu um aumento no número de crianças no nível 01 com aprendizagem insuficiente e manteve-se o percentual de crianças no nível 03 com aprendizagem adequada.

As outras duas escolas apresentaram resultados similares, revelando que a participação dos professores nas formações não alterou o resultado das avaliações, evidenciando que não houve a melhoria esperada na aprendizagem dos estudantes. As dificuldades para apresentação de melhores resultados podem ser sinalizadas pela(s) /pelo(s):

- troca de integrantes do PNAIC desde orientadores de estudo aos professores alfabetizadores, sendo que nem todos permaneceram ao longo dos anos nas formações, causando discontinuidades das ações formativas;

- alternâncias administrativas fatos que causam incertezas na implementação das políticas educacionais;

- dificuldades do governo do estado em mapear riscos no ciclo de alfabetização de acordo com os resultados das avaliações, não identificando, dessa forma, as demandas necessárias para o atendimento aos estudantes com problemas no processo;

- impossibilidades dos professores e comunidade escolar em interpretar os resultados das avaliações para atacar as causas das dificuldades das aprendizagens das crianças, bem como avaliar as formações realizadas;

- não compromisso do professor alfabetizador em participar das formações;

- ausência de um plano de ação pelos gestores que possa vir acompanhado de um trabalho de acompanhamento das formações, durante todo o processo;

- não utilização do resultado das avaliações no planejamento de políticas educacionais pelo governo do estado.

Dessa perspectiva, é possível afirmar que os dados indicam que as crianças estão entrando cedo na escola, porém não têm conseguido avançar e ter sucesso na trajetória escolar.

## **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Como forma de contribuir para a discussão das questões apresentadas pela pesquisa temos como proposta apresentar o resultado desse estudo no Seminário Estadual organizado no início de cada nova etapa do programa pela Coordenação Estadual do PNAIC em Mato Grosso do Sul.

A perspectiva é levantar a discussão de como os resultados das avaliações devem ser organizados com a comunidade escolar, pois só assim o professor alfabetizador poderá melhor agir, pois os resultados produzem conhecimento sobre a ação, gerando dados importantes do trabalho.

Outra proposta de intervenção será organizar oficinas pedagógicas com carga horária de 40 horas para os professores do ciclo de alfabetização das quatro escolas pesquisadas, com os seguintes objetivos:

- Apresentar os resultados da ANA, das referidas escolas, nos anos pesquisados;
- fomentar momentos para que os professores se aprofundem no estudo dos fundamentos teóricos e práticos das questões da leitura, da escrita e da matemática no ciclo de alfabetização;
- discutir com os professores alfabetizadores propostas metodológicas de acordo com as dificuldades apresentadas pelas crianças na avaliação, que são necessárias para o avanço dos mesmos de um nível para outro;

Os espaços das oficinas devem favorecer o desenvolvimento da autonomia dos professores, na busca de novas possibilidades, conforme os pressupostos teóricos que envolvem a concepção de aprendizagem propostos nas formações do PNAIC.

As oficinas trarão na proposta também momentos de escuta e abertura ao diálogo, que são aspectos considerados necessários à prática educativa autônoma. Logo, problematizar as questões da avaliação e os resultados da mesma na perspectiva da organização de atividades planejadas e sistematizadas pelos professores são ações importantes para o processo formativo e para o avanço do trabalho.

As oficinas deverão promover a investigação, a ação e a reflexão, combinando o trabalho individual, realizado em sala de aula e a tarefa socializadora, garantindo assim a unidade entre a teoria e a prática.

### CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Ano: 2019												
AÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Apresentação do Projeto a Secretaria Estadual de Educação			X									
Realização do Seminário					X							
Oficinas								X	X			
Avaliação do Projeto										X		

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: documento de apresentação**. Brasília, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: documento básico**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 05 de novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador**- Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Pacto pela Educação na Idade Certa. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 13 de abril de 2017.