

**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**

LILIAN FLÁVIA MÜLLER

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL – A AVALIAÇÃO
NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): CONTRIBUIÇÕES PARA A
QUALIDADE DO PROCESSO ALFABETIZADOR EM ALCINÓPOLIS - MS**

Campo Grande - MS

2018

LILIAN FLÁVIA MÜLLER

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL – A AVALIAÇÃO
NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): CONTRIBUIÇÕES PARA A
QUALIDADE DO PROCESSO ALFABETIZADOR EM ALCINÓPOLIS - MS**

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 do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito

Campo Grande - MS

2018

M923p Müller, Lilian Flávia

Política de avaliação em larga escala no Brasil – a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): contribuições para a qualidade do processo alfabetizador em Alcinoópolis-MS / Lilian Flávia Müller. - Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

192p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito

1. Avaliação nacional de alfabetização 2. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa 3. Educação - políticas públicas I. Brito, Vilma Miranda de II. Título

CDD 23. ed. – 379.8171

LILIAN FLÁVIA MÜLLER

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL – A AVALIAÇÃO
NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): CONTRIBUIÇÕES PARA A
QUALIDADE DO PROCESSO ALFABETIZADOR EM ALCINÓPOLIS-MS**

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 para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 26/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora Aparecida por abençoar minha trajetória e fortalecer-me diante dos desafios.

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização desta conquista, a minha gratidão e respeito.

A minha gratidão eterna à Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito, que sabiamente orientou-me e com sua enorme competência contribuiu consideravelmente no tornar-me pesquisadora, colaborando no meu processo de crescimento e amadurecimento profissional e pessoal. Nesta trajetória, tornou-se minha amiga e conselheira, com seu jeitinho “mãezona”, sempre acolhedora e compreensiva, fez-me acreditar que eu podia superar limites e realizar o meu sonho.

Às profissionais admiráveis, professoras Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira e Dra. Mara Regina Lemes de Sordi pela honra em tê-las na Banca de Avaliação e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por compartilhar conosco tamanha sabedoria e pelas contribuições proporcionadas ao meu desenvolvimento acadêmico. Com muito respeito, expressei minha gratidão ao Prof. Roberto Ortiz Paixão (*in memoriam*) que, com toda sua sabedoria e sensibilidade, contribuiu muito com o desenvolvimento da presente pesquisa, motivou-me, e fez com que eu acreditasse na relevância de meu trabalho, e de que eu era capaz.

Com imenso carinho, às joias conquistadas durante o Mestrado, as minhas amigas Gilvânia Marques, Rosa Neiva, Luci Meire e Cris Ramos, que sempre estavam dispostas a ajudar, amizades que quero ter por toda vida. Também, aos demais colegas com os quais convivi, aprendi e tenho recordações memoráveis.

Às professoras alfabetizadoras, coordenadoras pedagógicas e diretores escolares que colaboraram como sujeitos desta pesquisa, e aos demais profissionais de educação, meus colegas de trabalho, com os quais aprendo diariamente. À Profa. Dra. Regina Aparecida Marques que contribuiu significativamente na constituição deste trabalho, a qual foi uma honra.

Cabe aqui agradecer aos Prefeitos Ildomar Carneiro Fernandes e Dalmy Crisóstomo da Silva e, também, às Secretárias Municipais de Educação Sara Geraldi e Márcia Izabel de Souza, pelo apoio e compreensão das ausências. Aos meus colegas de trabalho da SEMED e em especial ao meu amigo Jesus Aparecido de Lima, que sempre me incentivou a sonhar e encarar novos desafios, além de dar suporte ao meu trabalho.

E, por fim, um agradecimento especial ao meu esposo Ademir e ao meu abençoado filho Ademir Júnior, por me encorajarem e apoiarem sempre, além de compreenderem a minha ausência e momentos de fragilidade. E também a minha mãe, mulher guerreira e de fé, que mesmo distante não permitiu que eu fraquejasse diante de minhas limitações e dificuldades, fortalecendo-me para que eu enfrentasse todos os desafios com pensamento positivo e garra. O amor e a compreensão de vocês foram decisivos para concretização desse sonho.

RESUMO

A avaliação em larga escala é recente no Brasil, impulsionada especialmente a partir da década de 1990, e apesar de ser foco de discussões nos campos científico e acadêmico ao longo dos anos, ainda não se extenuaram as possibilidades. Com a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2013, foi incorporada a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada nas turmas do 3º ano do ensino fundamental, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a intencionalidade do Estado ao implementar a Política Pública de avaliação em larga escala, com a inserção da ANA, de modo a apreender se a mesma tem contribuído para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador no município de Alcínópolis - MS. A ANA compõe o eixo avaliação do Programa Federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir do qual os entes federados firmaram o compromisso de alfabetizar todas as crianças, em no máximo, até os 8 (oito) anos de idade. Nesse sentido, no processo de desenvolvimento da pesquisa, buscou-se verificar a relação da ANA com as ações formativas de alfabetizadoras, e investigar como ocorreu o processo de implantação da ANA, e os usos dos resultados nas escolas urbanas do município de Alcínópolis - MS. O recorte temporal da pesquisa abrange os anos de 2013 a 2016, devido ser o período em que houve a aplicação da ANA, e o desenvolvimento das formações do PNAIC. Como procedimento metodológico utilizou-se as abordagens qualitativa e quantitativa, com base em fontes bibliográficas, análise da legislação e documentos oficiais, que regulamentam o PNAIC e a ANA, dados divulgados pelo INEP e Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC/SISPACTO. Também foi utilizada a pesquisa de campo, por meio de análise de documentos escolares, dados das turmas do ciclo de alfabetização e entrevista semiestruturada com a equipe gestora e professoras alfabetizadoras que atuam como regentes nas turmas dos 1º aos 3º anos das escolas selecionadas, e com a Coordenadora Geral do PNAIC, no estado de Mato Grosso do Sul. Preocupamo-nos com 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. Considerando os resultados deste estudo, apresenta-se uma proposta de intervenção, que consiste em um Documento Orientador à Secretaria Municipal de Educação de Alcínópolis, sobre a avaliação no ciclo de alfabetização, fundamentado nos aparatos legais que a normatizam, bem como nos dados obtidos por meio da pesquisa de campo, de modo que viabilize aos profissionais melhor compreensão sobre os procedimentos da ANA, para que possam, coletivamente, traçar planos de trabalho voltados ao atendimento das necessidades do ciclo de alfabetização, valorizando as vivências e experiências das crianças, das alfabetizadoras e demais profissionais.

Palavras-chave: Avaliação Nacional de Alfabetização. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Política Pública Educacional.

ABSTRACT

Large-scale evaluation is recent in Brazil, especially driven since the 1990s, and despite being a focus of discussions in the scientific and academic fields over the years, the possibilities haven't been exhausted yet. With the restructuring of the System of Evaluation of Basic Education (SAEB), in 2013, the National Literacy Assessment (ANA) was implemented, applied in the 3rd year of elementary school, under the responsibility of the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP). Thus, the present research aims to analyze the intentionality of the State when implementing the Public Policy of evaluation in a large scale, with the insertion of the ANA, in order to apprehend if it has contributed to the improvement of the quality of the literacy process in Alcínópolis city - MS. The ANA composes the evaluation axis from the Federal Program, the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), from which the federated entities have signed a commitment to teach all children to a maximum of eight years of age. In this sense, in the process of the research development, we sought to verify the relationship between the ANA and the training actions of literacy teachers, and to investigate how the ANA implementation process occurred, and the uses of these results into urban schools from Alcínópolis city - MS. The time frame of this research covers the years of 2013 to 2016, due to be the period in which the ANA was applied and the development of the PNAIC formations. As a methodological procedure, the qualitative and quantitative approaches were used, based on bibliographic sources, analysis of the legislation and official documents, which regulate the PNAIC and ANA, data released by INEP and the Integrated Monitoring and Control System of the Ministry of Education (SIMEC/SISPACTO). Field research was also used, through the analysis of school documents, data from the classes of the literacy cycle and semi-structured interview with the management team and literacy teachers who act as regents in the 1st to 3rd grade classes of the selected schools and with the General Coordinator of the PNAIC, in Mato Grosso do Sul State. We are concerned with the current large-scale evaluation policy guidelines in Brazil, based on the results of an external evaluation instrument to measure the quality of education and classify schools, without considering the limitations of this one. Considering the results of this study, a proposal for intervention is presented, which consists of a Guidance Document to the Municipal Education Department of Alcínópolis, on the evaluation in the literacy cycle, based on the legal devices that regulate it, as well as on the data obtained by through field research, so that professionals can better understand the ANA procedures, so that they can collectively plan work to meet the needs of the literacy cycle, valuing the experiences and the experiments from children, the literacy teachers and other professionals.

Keywords: National Literacy Assessment. National Pact for Literacy in the Right Age. Public Educational Policy.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Formação acadêmica das alfabetizadoras	128
GRÁFICO 2: Faixa etária das alfabetizadoras	128
GRÁFICO 3: Vínculo Profissional das alfabetizadoras	129
GRÁFICO 4: Tempo de atuação das alfabetizadoras no ciclo de alfabetização	130
GRÁFICO 5: Participação das alfabetizadoras nas formações do PNAIC	130
GRÁFICO 6: Envolvimento e mobilização da Secretaria Municipal/Estadual de Educação com a ANA	138
GRÁFICO 7: Posicionamento da Secretaria de Educação na visão de gestores	139

LISTA QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – Quantificação	17
Quadro 2 – Especificação das Teses e Dissertações (BDTD)	18
Quadro 3 - Levantamento das produções do Banco de Teses da Capes–Quantificação....	23
Quadro 4 – Especificação das Teses e Dissertações (CAPES)	25
Quadro 5 – Levantamento das produções na <i>Scientific Eletronic Library (SciELO)</i> – Quantificação	26
Quadro 6 – Levantamento das produções da Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Quantificação	31
Quadro 7 – Levantamento das produções da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)	32
Quadro 8 – Paralelo dos Programas de formação de professores alfabetizados	48
Quadro 9 – Matriz de Referência da ANA – Língua Portuguesa.....	100
Quadro 10 – Matriz de Referência da ANA – Matemática.....	100
Quadro 11 - Número de municípios que aderiram ao PNAIC em MS	109
Quadro 12 - Membros da Coordenação Geral do PNAIC em MS (2013-2016)	109
Quadro 13: Pontos positivos e negativos da ANA na visão de alfabetizadoras e gestores	140
Quadro 14: Indicadores contextuais das instituições de ensino de Alcinópolis – Nível Socioeconômico	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caixa de Jogos CEEL	82
Figura 2 – Obras Complementares - PNLD	83
Figura 3 – Quadro das competências e habilidades relacionadas à oralidade	90
Figura 4 – Exemplo de questão de Leitura – Nível 4	102
Figura 5 – Mapa Turístico de Mato Grosso do Sul	118
Figura 6 – Foto aérea do município de Alcinópolis - MS	119
Figura 7 – Fotos das instituições educacionais de Alcinópolis - MS	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de professores formadores do PNAIC em MS	110
Tabela 2 - Número de supervisores do PNAIC em MS	111
Tabela 3 - Número de participantes em MS cadastrados no SISPACTO	111
Tabela 4 - Número de orientadores de estudo em Mato Grosso do Sul	111
Tabela 5 - Número de coordenadores locais em Mato Grosso do Sul	112
Tabela 6 - Número de alfabetizadoras em Mato Grosso do Sul	112
Tabela 7: Quantidade de alunos por etapa de ensino: Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	122
Tabela 8: Quantidade de alunos matriculados no ciclo de alfabetização	123
Tabela 9: Quantidade de participantes do PNAIC	131
Tabela 10: Resposta das alfabetizadoras sobre ações realizadas pela escola em relação à ANA	137
Tabela 11: Resposta dos gestores sobre ações realizadas pela escola em relação à ANA.....	137
Tabela 12: Resultados gerais do nível de Proficiência em Leitura	150
Tabela 13: Resultados gerais do nível de Proficiência em Escrita	151
Tabela 14: Resultados gerais do nível de Proficiência em Matemática	152
Tabela 15: Indicadores contextuais das instituições de ensino de Alcinópolis – Adequação da Formação Docente	154

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CALDEME - Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEEL - Centro de Estudos e Linguagens
CERPEs - Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CILEME - Campanha de Levantamentos e inquéritos para o Ensino Médio e Elementar
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EERCC - Escola Estadual Professora Romilda Costa Carneiro
EMAC - Escola Municipal Alcino Carneiro
EMMAM - Escola Municipal Miguel Antônio de Moraes
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MS - Mato Grosso do Sul
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PME - Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático e Materiais

PRÓ-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROFEDUC - Programa de Mestrado Profissional em Educação

RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SIMEC - Sistema de Ações Integradas do Ministério da Educação

SINAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SISPACTO - Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa disponibilizado no SIMEC

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
1.1 O papel do Estado e a formulação de Políticas Públicas para educação	36
1.2 As políticas educacionais formativas direcionadas à alfabetização.....	44
1.2.1 Os recentes programas de formação continuada: PROFA, Pró-Letramento e PNAIC	47
1.3 A avaliação em larga escala no Brasil	52
1.4 Qualidade da Educação	64
CAPÍTULO 2	
A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA) E A SUA RELAÇÃO COM AS AÇÕES FORMATIVAS DO PNAIC	71
2.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: constituição e implantação/implementação	71
2.1.1 Eixo 1: Formação continuada de professores alfabetizadores.....	75
2.1.2 Eixo 2: Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais.....	81
2.1.3 Eixo 3: Avaliação	86
2.1.4 Eixo 4: Gestão, controle e mobilização social.....	92
2.2 Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA: processo de implantação e análise dos cadernos direcionados para professores e para gestores	94
2.3 – A implantação/implementação do PNAIC e da ANA, no estado de Mato Grosso do Sul, sob a ótica da Coordenadora Geral do PNAIC/UFMS	106
CAPÍTULO 3	
A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: OS USOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA), NAS ESCOLAS URBANAS DO MUNICÍPIO DE ALCINÓPOLIS - MS	117
3.1 A realidade pesquisada: caracterização do município, escolas e profissionais.....	117
3.2 A concepção de avaliação: assegurada pela escola e na visão dos profissionais...	134
3.3 O processo de aplicação e correção da ANA: imposição de barreiras aos profissionais das escolas.....	147
3.4 Os resultados da ANA: o que representam?	149
3.5 A Avaliação Nacional de Alfabetização: contribuições para o processo de alfabetização?	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	183

INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala é uma temática polêmica, sobre a qual há divergência de opiniões. Embora contemplada em muitas produções científicas, não se extenuaram as possibilidades de discussões a respeito dessa política, cada vez mais implementada no Brasil.

O interesse em pesquisar a temática surgiu quando era professora de Língua Portuguesa da turma do 9º ano, ao sentir na pele a pressão das cobranças por melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao ponto de isso ser colocado em pauta durante a reivindicação por valorização profissional. E foi-se intensificando ao acompanhar as ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na função de coordenadora local do município de Alcinoópolis - MS, ao compartilhar das preocupações das alfabetizadoras e equipe gestora em relação a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que é voltada para avaliar crianças tão pequenas, com faixa etária em média de 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade.

A ANA é a avaliação em larga escala mais recente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e compõe o eixo avaliação do PNAIC, sobre a qual as escolas ainda dispõem de pouca informação, no entanto, são inúmeras as indagações. À vista desses fatores, considera-se relevante o desenvolvimento de pesquisas sobre essa avaliação.

Assim, o presente estudo, intitulado como “Política de avaliação em larga escala no Brasil – A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): contribuições para a qualidade do processo alfabetizador em Alcinoópolis - MS”, propõe-se a analisar a intencionalidade do Estado ao implementar a política de avaliação em larga escala, com a inserção da ANA, de modo a apreender se a mesma tem contribuído para a melhoria de qualidade do processo alfabetizador do referido município. Para tanto, verifica-se as ações do Estado na implementação no SAEB, a fim de compreender esta hodierna avaliação externa e a sua relação com as ações formativas do programa em questão, e ainda investigar como tem sido a implementação da ANA e os seus usos nas escolas urbanas do município de Alcinoópolis - MS.

Considerando os resultados deste estudo, apresenta-se uma proposta de intervenção, em atendimento à exigência do Programa de Mestrado Profissional. Esta

proposta consiste em um Documento Orientador para a Secretaria Municipal de Educação de Alcínópolis - MS, sobre a avaliação no ciclo de alfabetização, fundamentado nos aparatos legais que a normatizam, bem como nos dados obtidos por meio da pesquisa de campo, de modo que viabilize aos profissionais melhor compreensão sobre os procedimentos da ANA, para que possam, coletivamente, traçar planos de trabalho voltados ao atendimento das necessidades do ciclo de alfabetização, valorizando as vivências e experiências das crianças, das alfabetizadoras e demais profissionais da educação.

O procedimento metodológico desta pesquisa foi fundamentado nas abordagens qualitativa e quantitativa, utilizando-se de fontes bibliográficas (primárias e secundárias), tais como: livros, artigos, dissertações e teses que tratam do tema, fontes documentais, com análises de legislação, documentos oficiais que regulamentam a ANA e o PNAIC, relatórios gerados pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação – (SIMEC/SISPACTO), além dos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelo planejamento e operacionalização da ANA.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com os profissionais que estão ligados ao processo de alfabetização e à ANA, sendo, professoras alfabetizadoras das turmas dos 1º aos 3º anos, responsáveis pela coordenação pedagógica e direção escolar das escolas selecionadas e também com a Coordenadora Geral do PNAIC, em Mato Grosso do Sul, Profa. Dra. Regina Aparecida Marques, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Ao fazer uso de vários procedimentos metodológicos, aspira servir às necessidades da pesquisa e ao alcance dos objetivos traçados, dessa forma, considera-se pertinente o ponto de vista de Guntheir (2006): “Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa” (GUNTHER, 2006, p. 207).

Reiterando essa percepção, Oliveira (2010) complementa que “Adotar a prática de combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, evitando-se assim, o reducionismo por uma só opção de análise” (OLIVEIRA, 2010, p.39).

Ao reconhecer as várias possibilidades de investigação e diferentes perspectivas diante do objeto de estudo, houve empenho para explorar diferentes estratégias para levantamento de dados. Deste modo, ambiciona-se que a presente pesquisa promova reflexões e apresente informações inéditas e significativas.

Para isso, o primeiro passo desse processo de investigação foi a realização do levantamento das produções científicas que discutem a política pública de avaliação em larga escala no Brasil, especialmente, a ANA.

Assim, o encaminhamento iniciou-se a partir das buscas em portais¹, que foram definidos pelo fato de apresentarem amplo acervo, bem como criteriosa análise realizada por especialistas antes da publicação, privando pela qualidade e relevância das publicações.

O mapeamento das produções científicas ocorreu no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por dispor de um quantitativo considerável de dissertações e teses. Outro portal selecionado foi o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), detentor de vasto acervo e ainda foram consultados a Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e os artigos científicos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), por meio das publicações na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE). Fontes estas, das quais algumas produções foram selecionadas por contribuírem com as análises e reflexões pretendidas.

Foram estabelecidas algumas estratégias para seleção das produções, sendo elas: a leitura do título, do resumo, da introdução, da análise de alguns dados, e leitura das considerações finais, almejando identificar informações que colaborassem com o desenvolvimento do estudo.

Para viabilização da busca, foram estabelecidos alguns descritores com palavras-chave relacionadas com o tema em foco, quais sejam: 1º) política pública de avaliação em larga escala; 2º) avaliação em larga escala nos anos iniciais do ensino fundamental; 3º) a avaliação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; 4º) Avaliação Nacional de Alfabetização.

No Quadro 1, estão organizados os resultados da pesquisa na BDTD, com as dissertações e teses encontradas e as selecionadas para análise neste trabalho.

Quadro 1 – Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – Quantificação

Palavras-chave	Resultados	Selecionados
Política pública de avaliação em larga escala	85	03
Avaliação em larga escala nos anos iniciais	16	01

¹ Endereço dos portais pesquisados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <bdtd.ibict.br>; *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Disponível em: <www.scielo.org>; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca>; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>; e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>.

Avaliação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	10	01
Avaliação Nacional da Alfabetização	73	02
Total	184	07

Fonte: BDTD, 2017 – Elaborado pela autora.

Na busca dos indexadores elencados no Quadro 1, não foi utilizado o recurso de filtro. Percebe-se que os termos - política pública de avaliação em larga escala - foram os mais recorrentes nas produções das diversas áreas do conhecimento e nas discussões acadêmicas e científicas inseridas no portal da BDTD.

Considerando o 1º descritor, foram encontrados 85 (oitenta e cinco) produções acadêmicas. Utilizando o critério de aproximação aos objetivos da presente pesquisa, foram selecionadas três teses para análise, tendo em vista que as demais não correspondiam aos objetivos deste estudo.

Observando o 2º descritor, foi encontrado um número reduzido de produções, apenas 16 (dezesseis) e, dentre elas, foi eleita uma tese, cuja temática abordada é relevante para o objeto deste trabalho.

Com o 3º descritor, foram levantadas dez produções, sendo que apenas um dos trabalhos foi selecionado por tratar-se de tema diretamente abordado nesta pesquisa.

Em relação ao 4º descritor, “Avaliação Nacional de Alfabetização”, houve um número considerado de trabalhos, entretanto, ao fazer a leitura, constatou-se que muitos discutiam a Provinha Brasil, que apesar de também compor o eixo avaliação do PNAIC, e ser uma avaliação padrão elaborada pelo INEP, possui abordagem diferente da ANA, que é o foco desta pesquisa. Dessa forma, as produções levantadas não contribuiriam para a investigação almejada.

No Quadro 2, estão organizadas as produções selecionadas, por meio de busca no portal da BDTD, e que contribuirão para a investigação do objeto de estudo em pauta.

Quadro 2 – Especificação das Teses e Dissertações (BDTD)

Instituição Ano	Autor e Orientador	Título	Nível	Descritores de busca	Palavras-chave do trabalho
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2015.	Autora: Rita de Cássia Silva Godoi Menegão. Orientadora: Profa. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi.	Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores.	Tese	Política pública de avaliação em larga escala.	Avaliação externa em larga escala. Currículo escolar. Política de avaliação. Prova Brasil/Ideb.
Universidade Federal da Bahia	Autora: Lys Maria Vinhaes Dantas.	As contribuições das políticas de avaliação	Tese	Política pública de avaliação	Avaliação educacional. Políticas públicas.

(UFBA), 2009.	Orientador: Robert Evan Verhine.	educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia.		em larga escala.	Utilidade da avaliação. Uso da avaliação.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), 2016.	Autora: Iana Gomes de Lima. Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin.	As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica.	Tese	Política pública de avaliação em larga escala.	Estado. Política educacional. Educação. Modelo gerencial. Avaliações de larga escala.
Universidade de Brasília (UnB), 2014.	Autora: Elisângela Teixeira Gomes Dias. Orientadora: Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.	Provinha Brasil e Regulação: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico.	Tese	Avaliação em larga escala nos anos iniciais.	Provinha Brasil. Avaliação externa. Regulação. Organização do trabalho pedagógico. Alfabetização.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2015.	Autor: Leonardo Rocha de Almeida. Orientadora: Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris.	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Os processos avaliativos no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.	Dissertação	Avaliação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Pacto Nacional pela Alfabetização. Alfabetização. Avaliação. Formação Continuada.
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/FACE/UnB), 2015.	Autora: Patrícia da Silva Onório Pereira. Orientador: Prof. Dr. João Mendes da Rocha Neto.	Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções.	Dissertação	Avaliação Nacional da Alfabetização.	Avaliação. Avaliações em larga escala. Políticas Educacionais. ANA e Provinha Brasil.
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Unidade de Marília, 2016.	Autora: Ana Laura Jeremias Urel. Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão.	A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional.	Tese	Avaliação Nacional da Alfabetização.	Avaliações em larga escala. Gestão educacional. Abordagem dialógica do discurso. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Revista Nova Escola Gestão Escolar.

Fonte: BDTD 2017 – Elaborado pela autora.

É possível observar, que há mais registros de teses do que dissertações encontradas no processo de seleção, sendo cinco teses e duas dissertações produzidas, sobretudo, entre o período de 2009 a 2016. São produções bem recentes, mas que trazem contextualização histórica da política pública de avaliação em larga escala. Assim, não comprometerá a qualidade da pesquisa pelo fato de que a ANA passou a fazer parte do SAEB, em 2013, este regulamentado pela Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, tendo neste mesmo ano ocorrido a sua primeira aplicação.

Para melhor compreender a seleção realizada pela pesquisadora, serão apresentadas as produções que possuem relação com o cerne desta pesquisa, acompanhadas dos respectivos descritores.

Dentre os 85 (oitenta e cinco) resultados encontrados, a partir da busca com o descritor “política pública de avaliação em larga escala”, por meio de estratégias de seleção das produções que pudessem corroborar com o desenvolvimento da pesquisa proposta, foram selecionadas três obras, sobre as quais apresento as contribuições percebidas inicialmente, podendo serem ampliadas à medida que se intensificar a análise.

A primeira tese escolhida: “Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores”, cuja autora é Rita de Cássia Silva Godoi Menegão, apresentada à UNICAMP, em 2015, aborda a avaliação externa em larga escala na interface com o currículo escolar, pautada no pressuposto de ser um potencial indutor, já que muitos profissionais mediante a tensão no contexto escolar acabam configurando os currículos escolares de acordo com os testes para melhorar o desempenho escolar.

Menegão (2015) investigou como a avaliação externa está se materializando na escola e no currículo escolar, e a pressão decorrente da responsabilização por tais resultados. A compreensão sobre o conceito de qualidade e a concepção da função da escola é pauta da discussão, visto que tem se desvirtuado com a preocupação centrada no bom desempenho nos testes. Através da pesquisa de campo, a autora buscou levantar quais as alterações feitas nos currículos escolares no contexto dos testes de desempenho escolar.

Sendo assim, a pesquisa em tela contribuirá com o percurso investigativo do objeto de estudo, do qual pretende-se investigar e analisar a implantação e usos da ANA nas escolas urbanas de Alcínópolis - MS, considerando as vozes das alfabetizadoras e equipe gestora, a fim de apreender se tem contribuído e os efeitos nas ações das escolas. A abordagem da relação entre a ANA e o currículo precisa ser pontuada e refletida com base em referenciais teóricos, a exemplo da tese analisada, para enriquecimento do conhecimento empírico a ser compartilhado com os sujeitos da pesquisa.

A tese “As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica”, de Iana Gomes de Lima, tese defendida na UFRS, em 2016, propiciará o alcance de um dos objetivos específicos deste objeto de estudo, qual seja, a discussão das ações do Estado brasileiro em relação à política pública de avaliação em larga escala, especialmente da ANA. A autora cita o caráter gerenciador dessa política, na década de 1990, e vem promover reflexões sobre o cenário atual e as transformações.

Lima (2016) faz um breve panorama histórico do contexto internacional e brasileiro, no qual trata sobre a reestruturação do Estado e as principais mudanças que passaram a existir em relação às políticas educacionais, com foco nas avaliações de larga escala na educação. Este panorama é de suma importância para embasar a contextualização do percurso dessa política pública no relatório de pesquisa e propiciar melhor compreensão ao leitor.

O presente estudo é conduzido a partir da investigação a respeito da ANA, a fim de compreender se essa política pública de avaliação em larga escala contribui para a qualidade do processo alfabetizador. Diante das experiências vivenciadas, e do pressuposto de que essa política traz muitos desgastes aos profissionais do ciclo de alfabetização, nota-se assim, a necessidade de considerar esses fatos, mas, também, de abordar a avaliação em larga escala em uma outra perspectiva. É a partir da ideologia de buscar inovação, que se propõe investigar se é possível fazer uso pedagógico das avaliações externas. Assim, a tese de Lys Maria Vinhaes Dantas, intitulada “As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia”, concluída em 2009, na UFBA, vem reforçar o interesse em investigar se há algo de positivo nessas avaliações, bem como continuar abordando as mazelas do sistema para que seja possível superá-las.

Dantas (2009) propõe que as discussões deixem de estar focadas sobre “uso *versus* não uso” deste tipo de avaliação, e avance no sentido de analisar se os usos feitos contribuem ou não para a melhoria da qualidade da educação. Também argumenta que é preciso respeitar os limites e entender que a política de avaliação pode afetar os indivíduos envolvidos, devendo refletir sobre os resultados para tomada de decisões. Acredita-se que, este exemplo fundamentará as discussões e reflexões aspiradas.

Resultado da pesquisa realizada por Elisângela Teixeira Gomes Dias, a Tese “Provinha Brasil e Regulação: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico”, defendida na UnB, em 2014, servirá de apoio para promoção da discussão sobre as ações e interesses do Estado na implementação do SAEB, que com a inserção da ANA, ampliou os instrumentos de avaliação sistêmica para o ensino fundamental.

Embora o foco da autora seja a Provinha Brasil, ela aponta em seu trabalho que este instrumento foi configurado a partir do Pró-Letramento, programa de formação continuada ofertado às alfabetizadoras. Fato semelhante à ANA, que faz parte do PNAIC, o qual tem como ponto forte a formação continuada dos professores.

É importante informar que o trabalho em foco apareceu na lista de dois dos descritores usados na busca do portal BDTD, o que reforça a sua relevância como suporte para o desenvolvimento do presente estudo.

Com o descritor “Avaliação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” foi selecionado apenas um entre os dez trabalhos filtrados pela ferramenta de busca do portal BDTD. O trabalho intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Os processos avaliativos no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos”, de Leonardo Rocha de Almeida, resultado do Mestrado Profissional em Gestão Educacional pela UNISINOS, em 2015, consiste em uma análise do Programa Federal PNAIC desenvolvido na rede municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre, com enfoque nas práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras que participaram da formação.

Almeida (2015) abordou a avaliação do processo de alfabetização a partir do PNAIC, de modo a investigar se as alfabetizadoras faziam usos da tabela de acompanhamento individual proposta no material de formação do Pacto e as ações após as aplicações, bem como se consideram os direitos de aprendizagem discutidos no programa.

O autor não faz menção sobre a ANA, componente do eixo de avaliação do PNAIC, entretanto, acredita-se que as reflexões, sobre as práticas avaliativas no ciclo de alfabetização proposta pelo autor, contribuirão no sentido de analisar o papel da avaliação no processo alfabetizador e auxiliar na análise do Programa, sobre o qual o autor discorreu um capítulo.

A dissertação elaborada por Patrícia da Silva Onório Pereira, intitulada “Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções”, defendida em 2015, na UnB, além de estabelecer uma relação entre estes dois instrumentos avaliativos elaborados pelo INEP, também, discute se contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil. Essa discussão se assemelha a uma das propostas da presente pesquisa, que busca investigar se a política de avaliação em larga escala, especialmente a ANA, contribui para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador.

Outra coincidência percebida é a metodologia adotada pela pesquisadora que se valeu da pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Pereira (2015) relata que o estudo revelou a dificuldade das escolas em fazer uso dos resultados das avaliações sistêmicas. A partir de

experiência profissional, constatação empírica, percebe-se a mesma problemática no *locus* da pesquisa, o que demanda investigação para comprovação ou não.

A Tese intitulada como “Numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da Avaliação Nacional da Alfabetização”, de Renata Sperrhake, defendida em 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, despertou interesse inicial, entretanto, não foi escolhida para compor o acervo de produções a serem consultadas por não atender ao objetivo almejado, devido ao fato de que seu objeto de estudo foi o de analisar as linhas do dispositivo da Numeramentalidade na constituição das práticas avaliativas em larga escala, com foco empírico inspirado na maneira foucaultiana de fazer pesquisa. Mesmo não sendo selecionada, considerou-se importante citá-la porque foi a única produção encontrada neste indexador.

Elaborada por Ana Laura Jeremias Urel, e defendida na UNESP-Campus de Marília - SP, no ano de 2016, a tese “A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional”, contribuirá com a análise da intencionalidade da política de avaliação em larga escala, de modo a apreender se a ANA tem contribuído para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador. Urel (2016), no decorrer da sua pesquisa, buscou respostas para suas indagações em relação à compreender se as avaliações sistêmicas têm sido usadas como redes de aprendizagem ou de controle e a quem têm servido. Além disso, a tese corrobora com o levantamento dos dados históricos da avaliação em larga escala.

Para ampliar as fontes da pesquisa, foi realizada a busca no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²), usando os mesmos termos do portal BDTD.

O Banco de teses da Capes³, Repositório de teses e dissertações dos programas de pós-graduação do país, foi escolhido como recurso de busca de produções, devido a amplitude de acervo e pelo crivo de seleção para publicação.

No Quadro 3, estão organizados os resultados quantitativos, por meio de busca pelas palavras-chave, sem o uso de filtros.

Quadro 3 – Levantamento das produções do Banco de Teses da Capes – Quantificação

Palavras-chave	Resultados	Selecionados
Política pública de avaliação em larga escala	955708	-
Avaliação em larga escala nos anos iniciais	949222	-

² A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em todos os estados da Federação. Fonte: Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

³ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

Avaliação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	916069	-
Avaliação Nacional de Alfabetização	938584	03
Total	3.759.583	03

Fonte: Banco de Teses da Capes, 2017 – Elaborado pela autora.

Como é possível observar no Quadro 3, o montante de resultados obtidos pela pesquisa, e após realizar leitura dos títulos das produções, foi possível perceber que alguns trabalhos apareceram em vários descritores. Perante as inúmeras produções, optou-se por concentrar a investigação no descritor “Avaliação Nacional da Alfabetização”, que é o objetivo central deste estudo.

Mesmo priorizando apenas um dos descritores, ainda assim, o quantitativo de produções a serem analisadas continuava muito vasto. O repositório possui ferramenta para filtrar as produções, valendo-se desse recurso, foi utilizado o filtro Temporal, do ano de 2013 a 2016, pelo fato de a primeira aplicação da ANA ter acontecido em 2013, e a última em 2016, e também os filtros das áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Educação, e área de concentração: Educação, a fim de agilizar a seleção.

A partir dessa estratégia, o sistema selecionou 8.268 (oito mil, duzentas e sessenta e oito) produções, entre teses e dissertações. O processo de seleção continuou através da leitura dos títulos dos trabalhos que estavam organizados em 414 (quatrocentas e quatorze) páginas.

Apesar de ter um quantitativo considerável de produções, apenas uma produção tinha a ANA mencionada no título, que foi a Tese “O Dispositivo da Numeramentalidade e as Práticas Avaliativas: uma análise da Avaliação Nacional de Alfabetização”, de Renata Sperrhake. Lembrando que, esta produção já foi analisada anteriormente durante a busca na BDTD. Deste modo, confirma-se a hipótese de que há pouca publicação sobre a ANA, o que torna a presente pesquisa relevante para a sociedade.

Como a busca na plataforma não apontou mais produções que discorressem sobre a ANA, a estratégia foi selecionar dissertações e teses que tratassem da avaliação em larga escala para o ciclo de alfabetização.

Inicialmente, foi feita uma seleção a partir da leitura dos títulos e, na sequência, foram analisados o resumo, o sumário e em alguns casos as considerações finais para chegar aos trabalhos esquematizados no Quadro 4, que foram selecionados por reconhecer a compatibilidade com a proposta de pesquisa desenvolvida.

Quadro 4 – Especificação das Teses e Dissertações (CAPES)

Instituição Ano	Autor e Orientador	Título	Nível	Descritores de busca	Palavras-chave do trabalho
Universidade de Brasília, 2015.	Autora: Maria Susley Pereira. Orientadora: Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.	A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas.	Tese	Avaliação Nacional da Alfabetização.	A avaliação na sala de aula. Avaliação externa. Avaliação institucional. SEEDF. Bloco Inicial de Alfabetização.
Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.	Autora: Dilza Côco. Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo.	Avaliação externa da Alfabetização: O Paebes-Alfa no Espírito Santo.	Tese	Avaliação Nacional da Alfabetização.	Alfabetização. Avaliação Educacional. Leitura. Escrita.
Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 2015.	Autora: Diana Gomes da Silva Cerdeira. Orientadora: Prof. Dr. Marcio da Costa.	Apropriações e usos de políticas de avaliação e Responsabilização educacional pela gestão escolar.	Tese	Avaliação Nacional da Alfabetização.	Política Educacional. Avaliação Externa. Responsabilização (<i>accountability</i>). Indicadores educacionais. Gestão Escolar.

Fonte: Banco de Teses da Capes, 2017 – Elaborado pela autora.

A fim de melhor compreensão das discussões apresentadas nos trabalhos selecionados, serão expostas, brevemente, as produções, as quais serão objeto deste estudo.

A tese “A avaliação no bloco inicial de alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas”, de Maria Susley Pereira, pela Universidade de Brasília, no ano de 2015, aborda os três níveis de avaliação: a avaliação desenvolvida em sala de aula; a avaliação externa; e a avaliação institucional, propondo discutir tanto as possibilidades como os desafios da avaliação nos três primeiros anos do ensino fundamental que, no Distrito Federal, constituem o bloco inicial de alfabetização. Neste trabalho; a autora defende a ideia de que:

A avaliação em seus três níveis precisa ser vista como elemento importante na organização do trabalho pedagógico, capaz de contribuir para aprendizagens contínuas e progressivas [...] é fundamental que as ações e orientações para sua concretização no interior das escolas estejam ao lado das demais ações e orientações da Rede, a fim de evitar equívocos e, especialmente, de se evitar que a avaliação seja encarada como procedimento alheio ou apartado das práticas pedagógicas (PEREIRA, 2015, p.153).

Observa-se que, a avaliação desenvolvida em sala de aula é o principal instrumento considerado para a organização do trabalho pedagógico, pois, a avaliação institucional interna

e a avaliação externa ainda não são muito abordadas pela comunidade escolar, talvez porque não estejam habituados a discutir os resultados e buscar compreendê-los.

Outra tese selecionada foi “Avaliação externa da Alfabetização: O Paebes-Alfa no Espírito Santo”, de Dilza Côco, pela Universidade Federal do Espírito Santo, ano de 2014. A autora alterca sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização, a partir de fontes documentais e de ações de avaliação externa da área de Língua Portuguesa, realizadas em salas de aula de 1º e 2º anos do ensino fundamental, do Sistema Municipal de Ensino da Serra - ES. A autora objetivou compreender sentidos produzidos para essa avaliação no contexto das práticas de alfabetização, que se assemelha a pretensão de apreender se a ANA contribui para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador.

Esta tese também foi escolhida pelo fato de que ao discorrer sobre o contexto histórico da alfabetização e as políticas públicas, faz referência à ANA e ao PNAIC. Dessa forma, acredita-se que, ela trará contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

A outra tese selecionada foi a intitulada “Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar”, elaborada por Diana Gomes da Silva Cerdeira, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano de 2015.

Cerdeira (2015, p. 18) considera fundamental compreender as formas de apropriação dos indicadores educacionais, a partir dos resultados das avaliações externas, que tem seguido uma tendência de adotar mecanismos de responsabilização (*accountability*). A preocupação da autora assemelha-se ao intuito da presente pesquisa, em investigar como tem sido a apropriação dos resultados da ANA, nas unidades escolares escolhidas para a pesquisa de campo. Espera-se com base na pesquisa de Cerdeira (2015), e nos dados da pesquisa com os sujeitos, agregar informações para elaboração do projeto de intervenção.

No anseio de localizar produções que possam nortear o desenvolvimento deste estudo, optou-se por investigar as produções no sítio eletrônico Scielo, portal este que possui publicações avaliadas por especialistas, cujos resultados estão representados no Quadro 5.

Quadro 5 – Levantamento das produções *Scientific Electronic Library* (Scielo) – Quantificação

Palavras-chave	Resultados	Selecionados
Avaliação em larga escala	100	05
Avaliação em larga escala nos anos iniciais	01	01
Avaliação Nacional da Alfabetização	01	01
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	06	0

Fonte: SCIELO, 2017 – Elaborado pela autora.

A primeira tentativa foi com o descritor “política de avaliação em larga escala”, mas sem sucesso, pois não foi possível encontrar nenhum arquivo. Foi necessário fazer alterações na palavra-chave, sendo que na segunda tentativa a busca foi pelos termos: “avaliação em larga escala”, tendo obtido 100 (cem) resultados.

Diante do quantitativo obtido, utilizou-se o mecanismo do portal para filtrar os trabalhos, o que resultou em 37 (trinta e sete) trabalhos. Após leitura do título e relacioná-los com os objetivos da pesquisa foram selecionadas 13 (treze) produções para leitura minuciosa, até chegar ao montante de cinco produções que contribuirão com a presente pesquisa.

O artigo denominado “A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e perspectivas”, de Nilma Santos Fontanive, busca discutir o impacto que os resultados das avaliações em larga escala podem ter na prática docente com vistas a promover ganhos de aprendizagem.

Segundo Fontanive (2013),

Embora com as limitações inerentes às suas características e aos seus propósitos, os sistemas de avaliação em larga escala popularizaram-se no mundo e também no Brasil, a ponto de poder-se afirmar que, no século XXI, poucos são os países, estados ou municípios que deixaram de desenvolver e aplicar avaliações abrangentes do desempenho dos seus estudantes (FONTANIVE, 2013, p.86).

O Governo Brasileiro tem acompanhado a política internacional e implementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que cada vez mais tem sido pauta de discussões. A inserção da ANA tem gerado muitas preocupações por realizar avaliação deste nível com crianças recém inseridas em ambiente formal de aprendizagem, dessa forma, faz-se necessário debater os propósitos e as consequências.

Fontanive (2013) relata que a divulgação dos resultados do primeiro SAEB, ocorrida em 1995, foi um desafio para os pesquisadores, para que pudessem ser compreendidos pela comunidade escolar, pais e todos os interessados em conhecer os níveis de desempenho dos alunos tiveram dificuldades em lidar com os resultados, pelo fato das equipes ainda não compreenderem a sistemática, pois, mesmo de posse dos dados, tiveram ações limitadas.

O artigo científico “A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa”, de autoria de Gladys Rocha e Raquel Fontes Martins, traz a análise do desenvolvimento de habilidades de escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tomando como referência a avaliação em larga escala da alfabetização, de caráter longitudinal, denominada Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do

Espírito Santo - Paebes Alfa, único Programa no Brasil a avaliar o nível de alfabetização dos alunos desde o 1º ano até o 3º ano. O governo federal tem direcionado a política de avaliação sistêmica, nesse sentido, e por meio da ANA, antecipou este tipo de avaliação para crianças, com faixa etária em média de sete a oito anos.

Rocha e Martins (2014) trazem dados importantes sobre avaliações desse caráter no ciclo de alfabetização, destacando que a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização – Prova ABC⁴, que avalia uma amostra de alunos de 2º e 3º anos. Esta foi a primeira avaliação de abrangência nacional, no âmbito do Ensino Fundamental, a incluir a escrita. Informam ainda que, em 2013, essa experiência da Prova ABC foi incorporada e ampliada pelo INEP, dando espaço a ANA.

Outro artigo selecionado foi “Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola”, de autoria de Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa. As autoras apresentam a primeira geração, que consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. Já as outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (BONAMINO e SOUSA, 2012, p.1).

De tal modo, as escolas preocupadas com a responsabilização dos resultados têm se organizado para preparar seus alunos para os testes, e adequando os currículos às matrizes de referência, de forma a levar ao estreitamento curricular.

Bonamino e Souza (2012, p.15) indicam também o potencial das avaliações de segunda e terceira geração em propiciar discussões sobre o currículo e habilidades fundamentais aos alunos. E finalizam o trabalho reconhecendo que há necessidade de ampliar o acervo de pesquisas, a fim de contribuir na compreensão dos impactos das avaliações, o que reforça o anseio pelo desenvolvimento do presente estudo.

O trabalho de Sandra Zákia Souza, “Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala”, publicado em 2014, explora a noção de qualidade da educação básica, que vem sendo difundida por meio das discussões sobre avaliação em larga escala que, segundo a autora, mantém intrínseca a relação com uma dada concepção de qualidade da educação.

⁴ Avaliação implementada em 2011, a partir de parceria entre o “Todos pela Educação”, Fundação Cesgranrio, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Instituto Paulo Montenegro/IBOPE.

Neste artigo, Sousa (2014) traz excertos de produções anteriores que tratam de características das iniciativas de avaliação em larga escala em curso no Brasil, e de perspectivas propositivas, que buscam articular avaliação em larga escala a uma sistemática de avaliação, que seja possível o redirecionamento e ampliação da noção de avaliação no âmbito das políticas públicas. Dessa maneira, essa obra contribuirá com a discussão sobre os conceitos de qualidade do ciclo de alfabetização, na perspectiva da ANA, e na promoção de reflexões para promoção de intervenções.

Pela Universidade Federal Fluminense, a autora Maria Teresa Esteban publicou, em 2012, o artigo “Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar”, no qual promove reflexões sobre os sentidos que a avaliação vem adquirindo no contexto das políticas públicas.

Esteban (2012) chama a atenção para a seguinte questão:

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. 4).

Infere-se, deste modo, que as avaliações têm servido principalmente para obtenção de dados, controle e proposta de planejamento, entretanto em relação à melhoria da aprendizagem das crianças, não tem alcançado o sucesso esperado, predominando a responsabilização.

Com o descritor Avaliação em larga escala nos anos iniciais, foi encontrado apenas um registro. O mesmo é resultado do estudo de Flávia Obino Corrêa Werle, publicado em 2011, e intitulado “Política de avaliação em larga escala na educação básica: do controle dos resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino”.

Essa publicação foi selecionada por julgar relevante para a discussão que se pretende promover sobre a ação do Estado na implementação do SAEB ao incluir a ANA. Nesse sentido, a autora considera que:

Estudar o Estado é analisar a sua ação pública, é compreender suas lógicas de intervenção, identificar suas dinâmicas articulações com a sociedade. Falar do Estado é referir-se a processos e dispositivos político-administrativos que são tanto normativos como voltados para a ação e coordenados ao redor de objetivos (WERLE, 2011, p. 770).

Assim, o Estado é percebido pela sua ação e em relação à avaliação em larga escala tem cada vez mais investido esforços e recursos financeiros na implementação do SAEB, com o discurso de aperfeiçoamento do processo, de modo a aprimorar a gestão e a melhoria do ensino.

Werle (2011, p. 790) expõe que o projeto de avaliação em larga escala em desenvolvimento, desde o final da década de 1980, desdobrado ao longo de vinte anos, e reforçado a partir de 2005, vem legitimando ações pragmáticas vinculadas à criação de *rankings* das instituições, à liberação de recursos e para responder a estratégias gerencialistas.

A ANA foi incluída ao SAEB, com o objetivo principal de avaliar a qualidade do ciclo de alfabetização e produzir informações sistemáticas de cada unidade escolar, o que pode representar essa característica gerencialista apontada pela autora, contudo, vale destacar que não há o ranqueamento entre as instituições como acontece com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtido por meio da ANRESC, também, conhecida como Prova Brasil.

Já com o descritor “Avaliação Nacional da Alfabetização”, o sistema filtrou apenas a produção “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”, de Adriana Dickel, publicado em 2016. Ressalta-se que esta produção apareceu na busca de dois dos descritores usados na plataforma *Scielo*.

Como a ANA é uma política pública recente, há pouco material acadêmico-científico produzido. Dessa forma, considera-se que este artigo contribuirá para compreendê-la no contexto do SAEB e do PNAIC.

Sobre a ANA, Dickel (2016) alerta que:

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).

Há a impressão de que os resultados da ANA são, em grande proporção, atribuídos às alfabetizadoras, pois como esse instrumento avaliativo e a formação continuada fazem parte do mesmo programa, reforça a ideia de que os profissionais precisam ser melhores preparados.

Já o descritor “Avaliação no Pacto Nacional da Alfabetização” precisou também ser reorganizado, pois não se encontrou nenhum resultado. Usando apenas o nome do Programa,

qual seja, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” foi gerada a lista com seis trabalhos indicados pelo sistema de busca. Entretanto, fazendo análise de título e do resumo percebeu-se que nenhum deles abordou o PNAIC, na perspectiva da avaliação no ciclo de alfabetização, não atendendo, dessa forma, o interesse desta pesquisa.

A fim de acrescentar dados a esta pesquisa, também foi consultada a Biblioteca Virtual⁵ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com os mesmos descritores, ou seja, “política pública de avaliação em larga escala” e “avaliação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, mas não foi encontrado resultado algum. Para viabilizar a busca, a quantidade de termos foi reduzida, ficando igual aos usados no *Scielo*. No Quadro 6 constam as pesquisas mapeadas.

Quadro 6 – Levantamento das produções da Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Quantificação

Palavras-chave	Resultados	Selecionados
Avaliação em larga escala	12	01
Avaliação em larga escala nos anos iniciais	0	0
Avaliação Nacional de Alfabetização	13	0
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	01	0

Fonte: ANPED, 2017 – Elaborado pela autora

É importante informar que ao realizar a busca com os descritores: “Avaliação em Larga Escala” e “Avaliação Nacional de Alfabetização”, alguns trabalhos coincidiram, havendo um cuidado para não considerá-los em duplicidade.

Ao analisar as produções do descritor: “Avaliação Nacional da Alfabetização”, percebeu-se que nenhum trabalho discutiu especificamente a ANA, apenas avaliações processuais e Provinha Brasil, assim, optou-se por não selecioná-los.

O descritor: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” apontou apenas um trabalho que discorre sobre a leitura literária na formação continuada de professoras alfabetizadoras e, por isso não será utilizado.

Não foi usado nenhum tipo de filtro, de modo a possibilitar o máximo possível de resultados para posterior seleção. Os trabalhos indicados pela busca têm relevância social para o cenário educacional, entretanto, a única produção que tem relação com os objetivos da pesquisa é o artigo de Vandrê Gomes da Silva, intitulado “Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar”, pela instituição FCC/UNISANTOS, publicado em 2013. Em sua pesquisa,

⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

constatou-se que as Secretarias de Educação investigadas estão cada vez mais atentas a diferentes aspectos que podem favorecer seu uso em seus diversos segmentos, sobretudo, no cotidiano escolar, e elegem as avaliações externas como uma política educacional estratégica.

Abordagem semelhante pretende-se fazer com os profissionais das unidades escolares definidas para pesquisa de campo, a fim de investigar os usos da ANA, no município de Alcínópolis - MS, bem como as impressões sobre os testes, resultados, comportamento dos alunos e demais profissionais da comunidade escolar e também sobre o acompanhamento das Secretarias de Educação da rede estadual e da rede municipal de ensino.

Na pesquisa realizada através do *website*⁶ da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE), foi usado o recorte temporal, de 2013 a 2016, pelo fato de que o objeto principal desta pesquisa foi instituído com o PNAIC, em 2012.

Ao investigar os artigos que discorrem sobre a temática “Política de avaliação em larga escala no ciclo de alfabetização”, na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE), foi constatada no período definido, a publicação dos volumes n.º 29 a 32, tendo cada volume o n.º 1 (jan./abr.), n.º 2 (mai./ago.) e n.º 3 (set./dez.). No Quadro 7, estão organizados os artigos selecionados, por serem considerados pertinentes à proposta de pesquisa:

Quadro 7 – Levantamento das produções da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)

Título	Autoria	Periódico /ano
Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar.	Cristiane Machado e Ocimar Munhoz Alavarse.	RBP AE - v. 30, n.º 1, p. 63-78, jan/abr-2014.
A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes.	Leonice Matilde Richter; Vilma Aparecida Souza; e Maria Vieira Silva.	RBP AE - v. 31, n.º 3, p. 607 - 625 set./dez. 2015.

Fonte: ANPAE, 2017 – Elaborado pela autora

O trabalho cujo título é “Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar”, dos autores Cristiane Machado e Ocimar Munhoz Alavarse, de 2014, buscou problematizar os desafios da gestão escolar na articulação dos professores para obter conhecimentos, a fim de explorarem o potencial das avaliações externas.

Machado e Alavarse (2014) compreendem que:

Ao avaliar os alunos, que também são avaliados na sala de aula pelos seus professores, torna-se imperativo que os professores possam acessar os resultados das avaliações externas e utilizá-los no desenvolvimento do seu

⁶ Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

trabalho. Neste sentido, os professores são os principais usuários dos resultados das avaliações externas. Assim, surgem problematizações sobre os desafios da gestão das escolas para fomentar o conhecimento em geral, de professores sobre avaliação educacional e, em particular, sobre os dados das avaliações externas e o seu cotejamento com resultados de avaliações internas, inclusive com vistas à avaliação institucional (MACHADO e ALAVARSE, 2014, p. 64).

A problematização dos desafios da gestão escolar, levantada por Machado e Alavarse (2014, p. 64), será investigada na presente pesquisa, tanto que, direção escolar e coordenação pedagógica foram definidos como sujeitos de modo a evidenciarem como estes profissionais têm atuado em relação a ANA e como compreendem essa política.

O artigo “A dimensão meritocrática dos testes standardizados e a responsabilização unilateral dos docentes”, de autoria de Leonice Matilde Richter, Vilma Aparecida Souza e Maria Vieira Silva evidencia a responsabilização docente pelos resultados dos testes. Neste sentido, acredita-se que este trabalho corrobore na fundamentação dos discursos das alfabetizadoras, ao discorrer sobre a ANA.

Segundo Richter; Souza e Silva (2015),

A incorporação da ideologia do mercado para a educação, a responsabilização da escola e dos professores pelos resultados em testes standardizados, novas formas de exclusão dos alunos, a publicação de *rankings* e o estímulo à competição entre escolas marcam a reforma em curso no âmbito da educação regida pelos ideais neoliberais (RICHTER; SOUZA e SILVA, 2015, p. 612).

As autoras alertam sobre as mazelas do ideal neoliberal, presentes na política de avaliação em larga escala, fatores esses que também serão abordados neste estudo.

Em suma, foram selecionados oito teses, duas dissertações e dez artigos científicos obtidos por meio da BDTD, Capes, *Scielo*, Biblioteca Digital da ANPED e Revista da ANPAE (RBPAAE), por considerar estes meios como relevantes para a pesquisa em andamento.

A partir da investigação realizada nos acervos digitais explicitados anteriormente, ficou evidente a necessidade de aprofundamento da busca sobre o tema que engloba prioritariamente três assuntos: A política de avaliação em larga escala no Brasil; o PNAIC; e a ANA, os quais têm estado em voga nas discussões do cenário educacional.

Por meio da investigação científica, espera-se ser possível avançar em relação às concepções do senso comum. Para Marx (1998),

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho é que pode

descrever adequadamente o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 1998, p. 16).

Nessa lógica, a investigação científica apropria-se de uma determinada realidade social, a qual procura compreender a relação entre as diferentes formas de desenvolvimento, na conexão entre o real e o ideal, e assim viabilizar a construção de respostas para intervenções, para o alcance da qualidade social, visando o atendimento às necessidades do entorno.

O presente estudo foi organizado em três partes, no Capítulo 1, a proposta é apresentar as Políticas Educacionais voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, abordando o papel do Estado, os mais recentes programas de formação direcionadas aos profissionais do ciclo de alfabetização, em nível nacional e a política de avaliação em larga escala no Brasil, promovendo discussões a respeito dos conceitos de qualidade da educação.

Na sequência, o Capítulo 2 discorre sobre o PNAIC, retratando os eixos deste programa, enfatizando a ANA na busca por compreender a sua relação com as ações formativas de alfabetizadoras, e o processo de implantação/implementação no estado de Mato Grosso do Sul.

O Capítulo 3 dedicou-se a apresentar o *locus* da pesquisa, o processo de implementação e usos da ANA, nas escolas selecionadas do município de Alcinoópolis - MS. Informações evidenciadas a partir do discurso dos sujeitos da pesquisa e na análise de dados obtidos no percurso investigativo, que acabam por demonstrar as percepções sobre a ANA, concepções de qualidade de ensino e práticas desenvolvidas nas duas instituições de ensino investigadas.

Neste estudo, foram concentrados esforços a fim de promover reflexões acerca da política de avaliação em larga escala, em especial, sobre a ANA. Nesse sentido, considera-se importante o fomento à promoção de mais discussões, visto que há muito a evoluir diante da necessidade de superar o caráter regulador dessas avaliações, o que tem interferido na organização do trabalho pedagógico das escolas.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil, têm sido encaminhadas prioritariamente para o cumprimento da obrigatoriedade da oferta e garantia de acesso à educação de qualidade para todos.

A Constituição Federal (1988) garante que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, concomitantemente, assegura que será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), no artigo 4º, reitera esses princípios e fins da educação nacional assegurados na Carta Magna, que regulamenta o dever do Estado em garantir a oferta da educação básica gratuita e ainda dispõe sobre:

[...]

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; [...] (BRASIL, 1996a).

Além de políticas públicas que garantam o acesso e permanência dos alunos nas escolas através de programas, o desafio do Estado é a oferta da educação de qualidade, reivindicada pela sociedade. Oliveira (2007), analisando o cenário educacional faz um alerta:

A contradição maior do sistema educacional no que diz respeito à garantia do direito à educação transfere-se, no caso do ensino fundamental, do acesso para a forma profundamente desigual como se aprende no interior do sistema escolar. Isto nos permite afirmar que a nova e mais urgente luta pelo direito à educação é estabelecer parâmetros de qualidade de ensino que sejam estendidos a todos, conforme garante a Carta de 1988 (BRASIL, 1988, Art.206, inciso VII) que determina que o direito à educação refere-se não só à garantia do acesso e permanência no ensino fundamental, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (OLIVEIRA, 2007, p. 39).

Nesse sentido, o escopo desse capítulo é analisar o papel do Estado na implementação de políticas públicas educacionais voltadas para as escolas públicas que ofertam o ensino fundamental na etapa dos anos iniciais, conforme os direitos assegurados.

A análise do objeto de estudo está estruturada com um recorte temporal a partir de 1988, com o intuito de analisar como a educação está configurada na Carta Magna, passando pelas mudanças ocasionadas a partir da década de 1990, chegando até os dias atuais, considerando as políticas públicas para a alfabetização, a formação docente e a educação de qualidade.

1.1 O papel do Estado e a formulação de Políticas Públicas para educação

O papel do Estado tem passado por redefinições, principalmente em decorrência das transformações sociais e políticas no Brasil, e isso tem demandado estudos e discussões. Nesse sentido, é importante compreender como o Estado, com todas as suas redefinições, tem implementado as políticas educacionais para a educação brasileira.

Reconhecendo a complexidade do conceito de Estado e a importância de compreendê-lo, cabe citar o trabalho de Eloísa Höfling (2001), a qual considera:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p.31).

A autora, além de explicitar suas considerações sobre o Estado, também busca definir Governo, que desempenha as funções do Estado, por um determinado período. Observando a rotatividade de governantes, faz-se necessário levar em conta a descontinuidade das políticas públicas para cumprimento dos deveres do Estado. Nesse sentido, Freitas (2007) pressupõe que “[...] políticas de governo são vulneráveis. A descontinuidade é uma realidade em todas as esferas de governo. É preciso que algumas condições facilitadoras estejam acima dos governos e, para isso, há de se dispor de leis que estabeleçam políticas de Estado” (FREITAS, 2007, p.976).

O alerta que o autor faz sobre a necessidade de estabelecer políticas de Estado e não de governo, é de extrema relevância, entretanto, não é um problema recente. A problemática da

reforma e reestruturação do Estado é uma realidade que de acordo com Barroso (2005, p. 726) constituiu-se, principalmente, a partir dos anos 1980, século XX, tornando-se tema central do debate político que afetou a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação.

Isto vem ao encontro às observações de Ferreira (2013), ao relatar que as reformas efetuadas na década de 1990 buscaram redimensionar o Estado, incorporando novas competências e funções, deixando o perfil de promotor direto do crescimento econômico para tornar-se catalisador e facilitador. “[...] Quase todos os processos de reformas empreendidos nos quatro cantos do globo procuraram fortalecer a função reguladora em detrimento de atividades relacionadas à produção de bens e serviços para o Mercado” (FERREIRA, 2013, p. 253).

Essa concepção de que o Estado exerce função reguladora apresentada por Ferreira (2013), é reiterada por Barroso (2005, p.732) ao expor que o Estado não se retira da educação, mas adota um novo papel, atuando como Estado regulador e avaliador que define as orientações e os alvos a atingir, e ainda, monta um sistema de monitoramento e avaliação, a fim de perceber se os resultados almejados foram ou não alcançados.

Para compreender o conceito de políticas, é valiosa a visão apresentada por Höfling (2001, p.31), ao apontar que as políticas públicas são abarcadas como responsabilidade do Estado, tanto em relação à implementação como manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões, envolvendo órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade.

Vale notar a contribuição de Palumbo (1998), que sustenta a ideia de que a política é um processo cercado por diferentes intenções de agentes diversos, em processo de transformação contínua, e conclui que:

[...] uma política é como um alvo em movimento, não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. [...] tem que ser inferida a partir de uma série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução [...] ao longo do tempo. Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Uma lei aprovada no Congresso pode ser observada, uma decisão tomada [...] pode ser lida [...], mas esses elementos sozinhos não constituem uma política. Uma política pública [...] é complexa, invisível e elusiva [...] e não algo que possa ser identificado, considerando-se um único evento ou uma única decisão (PALUMBO, 1998, p. 35-36).

Ampliando a reflexão sobre política pública apresentada pelo autor, especialmente no que diz respeito à educacional, Brito e Senna (2011) contribuem destacando que ao analisar as políticas implementadas por determinado governo, é necessário ponderar fatores de diferentes

natureza e determinação, pois podem interferir expressivamente no processo. Salienta-se, que a implementação de mudanças educacionais dessa amplitude não decorre pelo simples fato de aplicar novas legislações, no entanto, demanda apoio da sociedade civil organizada para que seja projetada além da focalização e das estratégias de controle social, “[...] conforme orientação do que se considera hoje governo mundial, tendo em vista que decisões e acordos têm sido realizados para além do Estado-Nação” (BRITO e SENNA, 2011, p.169).

As autoras retrataram a realidade atual de nosso país, pois, as políticas internacionais de Mercado e acordos entre governos, decorrentes da globalização, têm influenciado o desenvolvimento de ações, programas e projetos. É importante ressaltar que a sociedade civil tem se posicionado de forma mais crítica e participativa, exigindo serviços e direitos.

Ao referir-se às políticas educacionais, Oliveira (2013, p. 239) julga que devem ser pensadas, implementadas e avaliadas, com visão de estado moderno, pleiteando um projeto nacional, que prevê os interesses da maioria da população e emancipação. Pressupõe-se que os sistemas de ensino, escolas e comunidade escolar em geral são agentes elementares nesse processo. Assim, o envolvimento em ações que afetam a produção do trabalho desenvolvido nas instituições é essencial, já que são agentes transformadores da própria realidade.

Segundo Piana (2009, p.73), a Constituição Federal, promulgada em 1988, após amplo movimento de redemocratização do Brasil, marcou um novo período, pois ampliou-se as responsabilidades do Poder Público e da sociedade em relação à educação, a partir das novas demandas do mundo moderno e globalizado. Piana (2009), também, faz referência à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, sancionada em 1996, a qual considera como a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961, que tem ampla repercussão sobre o sistema escolar, pois, o governo finalmente definiu a política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução e firmando regime de colaboração com estados e municípios. Ressalta, ainda, que o controle do sistema escolar passa a ser exercido por meio de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino (PIANA, 2009, p. 67). Dessa forma, a autora reconhece a relevância dessas duas leis para a organização da Educação Brasileira, e que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as transformações sociais.

A educação é diretamente influenciada pela política e demandas do país. Nesse sentido, Saviani (2006, p.5) observa que com o desenvolvimento da sociedade brasileira, através da aceleração da industrialização e urbanização, intensificaram as pressões sociais em torno da instrução pública, onde o analfabetismo chegou a ser visto como uma vergonha nacional, que deveria ser erradicada. A partir da reforma do ensino nos Estados da Federação, que almejava a expansão da oferta pública, surgiram movimentos organizados que também pleiteavam a

qualidade da educação. Assim, percebe-se que a sociedade tem cobrado não só o direito de acesso à educação gratuita, mas também a qualidade do ensino ofertado.

Com a organização da oferta da educação mediante o regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios cada ente fica responsável pelo seu sistema de ensino, o que resultou na descentralização do poder e divisão das responsabilidades. Ferreira (2013, p.257) analisa que, a partir dessa política de descentralização, surgiu a necessidade de controle dos resultados, e assim, institucionalizou o sistema de avaliação em larga escala. Desse modo, a educação básica e o ensino superior passaram a ser alvo de avaliação externa que, através de mecanismos de classificação, induziu a cultura de concorrência nas escolas públicas e privadas do País.

Estudos realizados por Koga e Rosso (2015, p.617) sinalizam que “Há mais de uma década o Brasil está entre os países com níveis mais baixos de desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*)” apontando, assim, o fracasso da educação brasileira. Resultados, preocupantes como estes, impulsionam a criação de políticas públicas e projetos para que seja possível garantir o de acesso à educação gratuita e qualidade conforme o assegurado nas legislações nacionais, como CF (1998) e a LDB (1996).

Denominada como Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Relatório resultado da Conferência Mundial da Educação para Todos⁷, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, patrocinada pela UNESCO, compromete a ação dos governantes e da mobilização de todo o país para cumprir com as responsabilidades firmadas neste documento, a fim de garantir direitos básicos como a educação de qualidade (UNESCO, 1991).

Uma década após a realização da Conferência em Jomtien, no ano 2000, em Dakar, reuniram-se membros de 164 (cento e sessenta e quatro) governos para firmar o compromisso coletivo “Educação para Todos”, reafirmando o previsto no “Compromisso Todos pela Educação”. Na percepção de Carvalho e Wonsik (2015),

Nesse movimento, a educação foi apresentada como tema central nas propostas de reformas políticas e econômicas nos diferentes países, sendo a *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos* um marco importante nesse processo. A partir dessa Conferência, a educação ganhou ênfase na

⁷ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs). Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

agenda dos governos e os docentes passaram a ser apontados como sujeitos estratégicos para assegurar o êxito das reformas (CARVALHO e WONSIK, 2015, p. 377 - grifos do autor).

Seguindo essa mesma linha de compreensão, Krawczyk (2000) considera que esse movimento internacional de reforma da educação, presumivelmente, amplia possibilidades para que os sistemas educacionais de cada país possam lidar com desafios de uma nova ordem econômica mundial. Em relação ao Brasil, as metas de Dakar (2000) repercutiram no Plano Nacional de Educação para o decênio de 2001-2010, refletindo os acordos firmados nos fóruns (UNESCO, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previa a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação do programa de monitoramento, utilizando dados do SAEB. E ainda definiu na Meta 2, voltada para o ensino fundamental, a ampliação para nove anos de duração, com a proposta de oportunizar melhor equilíbrio e desempenho dos alunos.

Para o cumprimento da Meta 2, foram instituídas as Leis n.º 11.114, de 16 de janeiro de 2005⁸, que estabelece a matrícula obrigatória aos 6 (seis) anos de idade no 1º ano do ensino fundamental e altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º, da Lei n.º 9.394/96 (LDB) e a n.º 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006⁹, que dispõe sobre o ensino de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos e também altera os artigos 29º, 30º, 32º e 87º, da LDB.

A respeito da oferta da educação básica, que atualmente foi reorganizada na etapa do ensino fundamental, Cury identifica que:

A educação básica, como direito, aprofundou-se no Brasil com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. A Lei n. 10.172/01, lei do Plano Nacional de Educação, esvaziada de seu suporte financeiro, ficou apenas em metas de 'boa vontade' conquanto expressivas do quanto se poderia fazer nos dez anos de sua validade (CURY, 2008, p. 301).

⁸ **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30º, 32º e 87º, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm>. Acesso em: 27 abr. 2017.

⁹ **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29º, 30º, 32º e 87º, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Cury (2008) julga que a ampliação foi considerada um avanço, entretanto, deixa claro que o PNE (2001-2010) ficou apenas no papel, atribuindo ao não alcance das metas à falta de suporte financeiro.

Em se tratando de política pública relacionada ao investimento na educação, é importante lembrar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996, que vigorou no período de 1997 a 2006, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB)¹⁰, em vigor a partir de janeiro de 2007, e que encaminha recursos para a toda a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Sobre essa reorganização da distribuição dos recursos financeiros para a educação, Cury (2008) analisa que:

A emenda constitucional 53/06 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb–, já aprovada e seguida da Lei n.11.494/07, lei de sua regulamentação, podem representar uma nova definição de educação básica. Elas representam uma mudança tanto na composição e distribuição dos recursos em educação quanto na abertura de mais portas para o atendimento do ensino médio, da educação infantil e da Educação de Jovens e Adultos – EJA (CURY, 2008, p. 839).

Na visão do autor, essa nova configuração do Fundo de investimentos da educação básica e valorização dos profissionais, além de mudança na composição e distribuição de recursos, representa maior oportunidade para o atendimento de estudantes antes não inseridos.

Neste contexto, abordando a implementação de políticas públicas e investimento, Dourado e Oliveira (2009) indicam que há várias demandas que ainda precisam ser contempladas, tais como:

[...] o aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 206).

¹⁰ **FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, foi criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>> Acesso em: 12 jul. 2017.

Outra política pública visando a melhoria da qualidade da educação básica é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, é um programa composto por 28 (vinte e oito) diretrizes que abarcam outros programas e ações do governo para todas as etapas da educação. Ferreira (2013, p. 261) revela que, no ano de 2007, havia crítica sobre a fragmentação das políticas educacionais no Brasil, e nesse cenário, o Presidente Lula da Silva lançou o referido plano, que compreende mais de 40 (quarenta) programas com o intuito de melhorar a qualidade da educação do país, dentre eles, a avaliação de rendimentos de alunos, programas de capacitação docente, adoção de Piso Salarial para professores do FUNDEB, o Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros.

Ao perfazer a análise sobre o PDE, Santos (2011) destaca que:

O PDE tem como grande articulador “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual foi instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Propõe-se um novo regime de colaboração, que busca articular a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais (SANTOS, 2011, p.11).

Após concluírem o processo de adesão ao Plano de Metas, os municípios e estados, elaboram o Plano de Ações Articuladas (PAR) por intermédio de um comitê gestor. O PAR “[...] é uma ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas educacionais”, afirmam Ferreira e Fonseca (2013, p. 289). Cada município faz o diagnóstico e, posteriormente, o planejamento com recursos próprios e também advindos de outras esferas (estadual e federal). É importante frisar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o recurso utilizado para verificar o cumprimento das metas do acordo.

Do ponto de vista de Saviani (2007), o PDE apresenta-se como um grande guarda-chuva que abriga quase todos os programas do MEC em andamento. E ainda elenca as ações voltadas para o ensino fundamental

[...] foram previstas três ações: uma delas é a ‘Provinha Brasil’, destinada a avaliar o desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade, tendo como objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados; a segunda é o ‘Programa Dinheiro Direto nas Escolas’, que concederá, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB; e a terceira é o ‘Gosto de Ler’, que pretende, por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, estimular o gosto pela leitura nos alunos do ensino fundamental (SAVIANI, 2007, p. 1235).

É imprescindível destacar dentre as 28 (vinte e oito) diretrizes estabelecidas no Artigo 2º do referido Decreto, o foco do inciso II é “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007a, p.1). Sobre esse exame específico, Saviani (2007) registra que

[...] o MEC baixou a Portaria Normativa n.º 10, instituindo a Avaliação de Alfabetização ‘Provinha Brasil’, pela qual se procurou tornar exequível a meta 2 do movimento ‘Todos pela Educação’ que se propunha a garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade (SAVIANI, 2007, p. 1245).

O compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, já previsto no Decreto n.º 6.094/2007, foi retomado na meta 5 (cinco), na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio (2014–2024).

O atual PNE define como diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas e discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014d, p. 43).

É possível perceber que as diretrizes do PNE englobam todas as etapas e modalidades de ensino, no entanto, ao analisar o atual documento, verifica-se a relevância atribuída ao ciclo de alfabetização, visto que há uma meta específica voltada aos anos iniciais, especialmente para as turmas dos 1º aos 3º anos, considerado ciclo de alfabetização.

Mesmo tendo se passado muito tempo após o primeiro compromisso firmado para a melhoria da qualidade do processo de alfabetização, os resultados das últimas avaliações em larga escala têm mostrado a necessidade de continuar voltando a atenção e intervir nesta etapa. Deste modo, justifica-se o PNAIC como uma política pública necessária.

A Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC, dispõe de ações que compreendem os seguintes eixos:

- Art. 6º As ações do PNAIC compõem os seguintes eixos:
I – formação continuada de professores alfabetizadores;
II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
III – avaliação e;
IV – gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012a).

Os eixos de ação do PNAIC visam atender a meta de alfabetização de todas as crianças. Para isso, as formações são direcionadas aos professores alfabetizadores das escolas públicas, participantes do Pacto. O MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), disponibiliza materiais didáticos, obras complementares do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) e jogos pedagógicos para apoio pedagógico à alfabetização. O eixo avaliação caracteriza-se por aplicação anual da Provinha Brasil nas turmas de 2º ano, e avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano, aplicada pelo INEP. Em relação ao inciso VI, a gestão, controle e mobilização social caracterizam-se por Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional, Coordenação Estadual e Coordenação Musical (BRASIL, 2012a).

O PNAIC, programa federal voltado para o ciclo de alfabetização, encontra-se em andamento desde 2012, levando em consideração os mesmos eixos de ação desde a implantação. Entretanto, cabe ressaltar que tem passado por reestruturações a cada novo ciclo.

1.2 As políticas educacionais formativas direcionadas à alfabetização

A formação de professores é um dos pontos apontado como problema para o alcance da educação de qualidade. Conforme explica Canário (1998, p. 24), “a formação de professores passou, desde os anos de 1960, para o primeiro plano das preocupações educativas, face à necessidade (e à dificuldade) de mudar as escolas”. Mesmo tendo passado muitos anos, a formação de professores continua sendo foco de debates e inquietações.

Dourado (2007) apresenta a análise de que a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, principalmente, os processos de organização e gestão da educação básica nacional têm sido marcadas pela lógica da descontinuidade, devido a carência de planejamento a longo prazo, o que evidencia política conjuntural de governo e não de Estado. Assim, essa vertente tem favorecido ações, sem a devida articulação com os sistemas de ensino e programas, como por exemplo, a formação docente (DOURADO, 2007, p. 925). Essa

descontinuidade e desarticulação com os sistemas de ensino são apontadas como problemas pelo autor, pois acredita que isso influencia na preparação dos profissionais da educação.

Sobre a formação inicial ofertada pelas instituições de ensino superior, Barretto (2015) julga que “[...] não estariam dando conta de capacitar os professores no que se refere a tarefas básicas que têm de enfrentar os docentes no cotidiano da escola e que, no mínimo, se esperava que fossem atendidas pela formação inicial” (BARRETTO, 2015, p. 698). Percebe-se que no processo formativo se priorizam os conhecimentos específicos, em contraponto, é limitada a abordagem de metodologias e práticas de ensino.

A formação de docentes para atuar na educação básica está regulamentada na LDB (1996), sendo que no artigo 62º, parágrafo 1º, ficou assegurado que “§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996a).

Segundo Catanante e Brito (2016), a política de formação de professores no Brasil passou a ser destaque nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que conjectura a necessidade de melhoria da qualidade da educação básica. Para isso, a melhoria da formação de professores notabiliza-se como uma das condições fundamentais.

Outro aspecto levantado pelas autoras é a má qualidade da formação de professores no Brasil, temática em evidência nos debates, o que tem impulsionado a ação do Estado nas políticas de formação de professores para tentar solucionar o problema “estrutural e historicamente produzido, que é a manutenção de uma educação pública de qualidade” (CATANANTE E BRITO, 2016, p.36).

Tomada como imprescindível, a formação docente, já estava garantida pela LDB (1996), foi reiterada no PNE (2014-2024), o qual prevê estratégias voltadas à formação de docentes e profissionais na maior parte das metas.

O atual PNE está constituído por 14 (quatorze) artigos, 20 (vinte) metas e mais 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estratégias. Ao analisá-lo, nota-se que a formação de profissionais da educação básica foi contemplada em 14 (quatorze) das 20 (vinte) metas, e em 40 (quarenta) estratégias. Duas das metas são direcionadas à formação dos profissionais da Educação Básica (Metas 15 e 16), as quais asseguram a formação de profissionais da educação básica com formação específica de nível superior e em nível de Pós-Graduação, além da formação continuada na área de atuação.

Nota-se que a formação profissional não está inserida na Meta 2 (ensino fundamental), nem na Meta 3 (ensino médio). Todavia, essas etapas de ensino da educação básica estão

contempladas em outras metas, como por exemplo, na Meta 7, que refere-se à qualidade da educação. É importante destacar que, com exceção das metas que tratam especificamente da formação profissional, é nessa meta que a formação dos profissionais aparece em maior evidência em relação às demais. Infere-se desta forma que, para alcance da qualidade da educação básica ofertada nas escolas públicas, a responsabilidade recai em grande proporção sobre a formação e consequente atuação dos profissionais, considerando em menor proporção fatores como investimento, programas de apoio ao acesso e permanência, e as questões intra e extraescolares para o alcance da qualidade almejada socialmente.

Aranda e Lima (2014) mencionam o desafio da qualidade da educação, ao afirmarem que está difícil alcançar essa qualidade,

[...] pois a educação no geral é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural, política de uma dada sociedade, portanto, é elemento partícipe das relações sociais mais amplas. Entretanto, pode vir a contribuir, contraditoriamente, para a transformação social provendo meios para a possibilidade de construção de um projeto de nação não delineado pelas malhas capitalistas, cujo centro de tudo é o “econômico”, mas que seja voltado para a promoção humana (ARANDA e LIMA, 2014, p. 309-310).

Ao fazer alusão ao posicionamento das autoras, pode-se concluir que a qualidade da educação é um desafio difícil a ser alcançado, uma vez que perpassa por limites e possibilidades relacionados à dimensão pedagógica, mas também de dimensões além da escola, como por exemplo, de ordem econômica, social, cultural e política. Assim, há de se considerar que a formação profissional é um dos fatores a ser considerado para o alcance da qualidade, porém não pode ser tido como fator principal.

Romanowski e Martins (2010) consideram que “[...] a formação continuada assume diferentes perspectivas: suprimimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suprimimento direcionado para a formação complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, precária” (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010, p. 296). Dessa maneira, a formação continuada, necessária para o aprimoramento dos professores, precisa constituir-se a partir de diferentes processos, que se complementam.

Referenciando os estudos de Carvalho e Wonsik (2015, p.381), que afirmam que embora os documentos apontem para a importância da formação inicial e continuada quando se objetiva o alcance de um ensino de qualidade, o que tem ocorrido, devido a intensificação das exigências, é a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, visto que há falhas na política de formação, que é inconsistente.

Nos últimos anos, o governo federal em parceria com estados e municípios desenvolveu programas de formação continuada para professores que atuam no ciclo de alfabetização. E sobre essa ação, Barretto (2015) acredita que esses programas de alfabetização e letramento têm contribuições a dar para a concepção de novos modelos de formação em serviço.

1.2.1 Os recentes programas de formação continuada: PROFA, Pró-Letramento e PNAIC

Freire (1995, p. 58) afirma que “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Fazer-se educador é um exercício permanente, intenso e desafiador.

A formação continuada é um direito garantido e um dever profissional, assegurado nas legislações de âmbito nacional e local, inclusive nos documentos oficiais das escolas, como Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico.

Para Rigolon (2013, p. 180), garantir a formação continuada não é apenas um direito, todavia é “[...] um processo de preenchimento das lacunas advindas de uma formação inicial tida como precária e insuficiente”. Nesse sentido, a formação continuada é a oportunidade de aprender e ensinar, ao compartilhar as experiências com os pares e a partir dos estudos teóricos relacionados com as vivências, instiga a transformação (após refletir sobre a própria ação), e pode ser a chance de contemplar as necessidades formativas da formação inicial.

No entanto, há necessidade de se refletir sobre a formação desse profissional ou, como diz Saviani, do “educador generalista”, porque “[...] o essencial é formar o educador, o qual, se bem formado, será capaz de exercer as atividades específicas que a maior ou menor divisão de tarefas, segundo a maior ou menor complexidade da organização educacional venha a exigir” (SAVIANI, 1982, p.2). O autor ainda expressa a preocupação com a formação restrita de especialistas em determinada habilitação, o que não tem atendido às exigências da ação educativa, por não terem uma sólida fundamentação teórica. O educador polivalente seria capaz de enfrentar os desafios da realidade educacional brasileira.

Ao referir-se sobre teoria e prática no contexto educacional, Saviani (1980) conceitua:

A teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser – no caso a educação –, que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente (SAVIANI, 1980, p. 163).

Assim, pode-se pressupor que tanto a teoria como a prática são elementares para a constituição profissional, que deve ser pautada na formação dialógica e reflexiva.

Cavagnari (1998) pondera que a formação pode ser vista como um elemento fundamental à conquista da autonomia profissional, despertada a partir da formação inicial e intensificada com a formação continuada. “Esta, entendida como um processo permanente que começa no período de formação, continua durante a vida profissional, no cotidiano dos professores e realizada preferencialmente no espaço escolar” (CAVAGNARI, 1998, p. 98).

Isto vem ao encontro das justificativas para oferta de formação continuada aos profissionais que atuam no ciclo de alfabetização, para os quais, nos últimos anos foram desenvolvidos três programas: o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); o Pró-Letramento, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010); e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído no governo de Dilma Rousseff (2011-2016) e que continuou sendo desenvolvido com algumas alterações, no ano de 2016, pelo governo de Michel Temer, que assumiu a Presidência da República após o *Impeachment*.

Pautando-se na análise do Guia de apresentação do programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (MEC, 2001); do Guia Geral do Pró-Letramento (MEC, 2007); do Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (MEC, 2012); da Portaria MEC n.º 867/2012; e dos Documentos Orientadores do PNAIC, nos anos 2014, 2015 e 2016; apresenta-se o Quadro 8, com o intuito de traçar um breve paralelo entre os programas elencados, citando os principais tópicos.

Quadro 8: Paralelo entre os Programas de formação de professoras alfabetizadoras

TÓPICOS	PROFA	PROLETRAMENTO	PNAIC
Criação/adesão aos programas.	Criado em 2001, após conclusão do Programa PCN em Ação ¹¹ (1999-2000).	O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, programa de formação continuada criado em 2005, é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada.	Reafirmando o Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), os entes federados em 2012 estabelecem o Pacto para alfabetizar todas as crianças até o 3º ano, prevendo as formações inicialmente em 2013 e 2014. Foram realizadas novas adesões

¹¹ Programa desenvolvido, a partir de 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo é a formação continuada de professores, de forma a facilitar a leitura, análise, discussão e implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais. Fonte: <<http://www.educabrazil.com.br/parametros-em-acao/>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

		e com adesão dos estados e municípios.	em 2015, 2016 e 2017, devido a continuidade do programa.
A quem se destina o programa de formação	Professoras que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.	Professoras que estão em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.	Professoras Alfabetizadoras que atuam no ciclo de alfabetização: 1º ao 3º ano, inclusive os de salas multisseriadas.
Período de formação (Variável entre os estados).	A partir de 2001 a 2004. Este programa é desenvolvido durante 1 (um) ano.	A partir de 2005 a 2010. É importante informar que são apenas 2 (dois) anos de formação.	De 2013 a 2016, com previsão de continuidade em 2017.
Objetivos principais	Com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos: - Aprofundar os conhecimentos dos profissionais sobre o ensino e aprendizagem no período de alfabetização; - Orientar os docentes contribuindo em sua prática; - Inovar as situações de ensino aprendizagem; - Fundamentar suas ações em sala de aula heterogêneas; - Conscientizar os professores sobre a necessidade de reflexão e do trabalho coletivo e a busca pelo relacionamento entre teoria e prática.	- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; - Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; - Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; - contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; - desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino.	As ações do Pacto tem por objetivos: I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos: I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social.
Eixos temáticos do Programa	Módulo 1 – fundamentação relacionada aos	Caderno de Alfabetização e Linguagem – engloba 8 fascículos que	O conteúdo do curso foi elaborado com base na

	processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização; Módulo 2 – propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização (situações didáticas); Módulo 3 – propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização e conteúdos da língua portuguesa relacionados ao processo de alfabetização.	discorreram sobre as capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; Caderno de Matemática - engloba 8 fascículos, abordando as operações com números naturais, espaço e forma, frações, grandezas e medidas, tratamento da informação e resolução de problemas: o lado lúdico do ensino da matemática e ainda a avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais.	experiência do Pró-Letramento; Foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.
Carga horária	Curso totaliza: 160 horas, distribuídos em 3 módulos, durante 40 semanas. 75% do tempo destinado à formação em grupos (presencial) e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal, em estudos e produções (a distância).	Os cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática são desenvolvidos separadamente com revezamento entre os professores cursistas. Cada curso tem 120 horas distribuídas em momentos presenciais, com atividades coletivas num total de 84 horas e de atividades individuais (a distância), que complete a carga horária geral.	Ano de 2013 – Linguagem: 120 horas; Ano de 2014 – Matemática e Linguagem: 160 horas; Ano de 2015 – Interdisciplinares: 80 horas; Ano de 2016 - 100 horas. A carga horária é distribuída em encontros presenciais, a distância, atividades aplicadas em sala de aula; estudos de materiais on-line; e socialização de experiências.

Fonte: Brasil, 2001b, 2007b, 2012a, 2012b, 2014c, 2015a, 2016a – Elaborado pela autora.

Ambos os Programas têm em comum o público-alvo, pois destinam-se à formação de professores alfabetizadores de escolas públicas que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, abalizado como ciclo de alfabetização. A formação durante a atuação profissional, propicia a inter-relação entre a teoria e a prática, que o sustentará na resolução de problemas. Outro ponto a reportar é a organização das formações que ocorrem fora do horário de expediente, em caráter semipresencial (momentos em grupos e individuais), em que nos momentos presenciais, são realizados estudos teóricos e compartilhadas as experiências das atividades práticas desenvolvidas com as turmas, levando em consideração a abordagem teórica e impressões dos estudos realizados nos materiais formativos.

Assim, a alfabetizadora aprende por meio da inter-relação entre os pares (colegas de trabalho), ao discutirem os textos, refletirem as práticas, reformularem suas ações e concepções. Para que se efetive a aprendizagem, o cursista precisa sentir-se motivado e valorizado. Em Hernández e Sancho (2006) encontra-se a análise de que:

[...] na formação, o educador aprende quando se sente ‘tocado’, quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber – um saber que lhe permita reconhecer-se, descobrir o outro e ser reconhecido; um saber que vá além da ação imediata e que se projete em uma atividade que o ajude a aprender consigo mesmo e, sobretudo, que o comprometa (HERNÁNDEZ e SANCHO, 2006, p.9).

A formação continuada deve possibilitar a valorização do conhecimento já adquirido pela alfabetizadora, através dos momentos de compartilhamento de experiências, relatos valiosos que corroboram para a reflexão da prática e o crescimento profissional do grupo.

A alfabetizadora precisa enxergar-se como sujeito em constante processo de formação, precisa ter embasamento teórico e conhecimento acerca da realidade em que está inserido seu público-alvo de modo a estar sintonizado com este sujeito histórico (aluno), que precisa ter mais que instrução e conteúdos. Canário (1998) ainda destaca a relevância de:

Reconhecer que a relação professor-aluno impregna a totalidade da ação profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente aprendem no contato com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem (CANÁRIO, 1998, p. 21).

Além da possibilidade de aprender na relação professor-aluno, como comentado por Canário (1998), o trabalho coletivo, entre professores que atuam no ciclo de alfabetização e coordenação pedagógica, pode contribuir para o alcance de objetivos pedagógicos, devendo levar em consideração que todos possuem vivências e habilidades diferentes e são sujeitos históricos, inseridos em uma sociedade em transformação, o que demanda necessidade do professor estar em constante formação.

No Brasil, os programas de formação são abandonados à medida que se muda o governo, tornando-os programas passageiros. A descontinuidade desses programas é, portanto, outro sério problema na gestão pública, pois, muda-se os nomes, mas não apresentam nada de novo, o que gera descrédito. Investe-se na formação continuada de docentes, todavia não é uma ação contínua, os cursos possuem carga horária limitada, não há acompanhamento desses profissionais após a conclusão do curso, e assim, alguns docentes voltam a fazer as práticas

pedagógicas de antes e outros resistem a tentar inovar, ao ver os programas como uma ação momentânea.

A integração entre os governos, em prol de uma política de estado, é de suma importância, pois o que se vê é uma política de governo, com ações pontuais e emergentes, de caráter compensatório. O fato de não ter um Sistema Nacional de Educação estruturado tem afetado a oferta da educação de qualidade. São pertinentes a essa situação as ideias de Schön (1992), quando afirma que “o que temos de fazer é desenvolver a nossa compreensão sobre o sistema para que possamos explorar os meios de o melhorar” (SCHÖN, 1992, p. 86).

É preciso ter um olhar amplo sobre as necessidades reais da educação, mas o que se percebe é o foco nas políticas de formação inicial e continuada, justificada pela intenção de superar o fracasso escolar e para o alcance do ensino de qualidade defendido pelos governos, atrelados à política de avaliação em larga escala, que instiga a responsabilização individual do profissional para aprimorar-se, devido aos baixos resultados obtidos pelos alunos em tais testes.

A atuação docente não é o único fator que influencia a qualidade da educação. Há situações e serviços que influenciam todo o processo de ensino e aprendizagem, tais como, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, o nível socioeconômico dos alunos, bem como o desenvolvimento de programas de apoio, como distribuição de materiais, garantia de transporte escolar, alimentação, saúde, assistência social, além do acompanhamento familiar aos alunos. Entretanto, esses fatores e o contexto escolar não têm sido considerados pela política de avaliação em larga escala que, mesmo perfazendo mais de vinte anos de existência, continua produzindo dados pautados em testes relativizados, tidos como referenciais de qualidade.

1.3 A avaliação em larga escala no Brasil

As avaliações em larga escala (avaliações externas ou sistêmicas) são definidas por Werle (2010) como provas padronizadas a partir de matriz em que são especificadas as habilidades e competências. São planejadas, organizadas e aplicadas por pessoas externas à escola e possuem abrangência nacional, estadual ou municipal. Além disso, possuem visibilidade, pois, os resultados são veiculados na mídia.

Pode-se considerar que a prática de avaliação externa no Brasil tem marco inicial em 1926, pois segundo Palma Filho (2005, p. 10), Fernando de Azevedo realizou um inquérito para avaliar as condições da educação ofertada no estado de São Paulo, o qual contou com o patrocínio do jornal O Estado de São Paulo.

Depois da Segunda Guerra Mundial, os Estados Nacionais cada vez mais passaram a discutir problemas de interesses comuns, o que ensejou recomendações no formato de princípios, de diretrizes, de planos e até mesmo de avaliações, que passaram a funcionar como referências para os países participantes e signatários de declarações, acordos e convenções internacionais (FREITAS, 2005, p. 80).

Outros registros a respeito de diagnósticos sobre a educação no Brasil datam da década de 1950, momento o qual pairava a dúvida da possibilidade de industrializar-se com os níveis educacionais que apresentavam. Sobre este período, Freitas (2005) afirma que “A pesquisa, a avaliação, a estatística, a informação e o planejamento foram recomendados, desde os anos de 1950, como recursos imprescindíveis para que os mais diversos países pudessem conhecer e governar a educação básica em seu território” (FREITAS, 2005, p. 83). A partir dessa época reconheceu-se a necessidade de valer-se da pesquisa e avaliação, para obter dados para diagnóstico e planejamento da educação pública, uma vez que, aumentava o interesse pelo acesso.

Diante dessa expectativa, o educador Anísio Teixeira, foi nomeado Secretário Geral (1952-1964) e, em 1952, também assumiu a direção do INEP, sendo o terceiro diretor após ter passado Manoel Lourenço Filho (1938-1945) e Murillo Braga de Carvalho (1945-1952). De acordo com Freitas e Biccias (2009), Anísio considerava que o INEP era um órgão que congregava forças diferentes, objetivando enfrentar os problemas estruturais da educação brasileira. Assim, as campanhas foram marcadas pelo ideal de que o levantamento dos problemas nacionais poderiam ser abordados como uma estratégia de planejamento e essa ideologia continua sendo defendida atualmente.

A primeira campanha foi a CILEME (Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar), que pretendia oferecer aos dirigentes educacionais dados quantitativos e qualitativos das deficiências dos processos de escolarização decorrente da expansão de vagas, percebendo-se que isso comprometia a qualidade à medida que era ampliada (FREITAS e BICCAS, 2009, p.145).

Ainda de acordo com Freitas e Biccias (2009), o Ministro da Educação Ernesto Simões da Silva Freitas Filho criou a CALDEME (Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino) com a justificativa de que seria um apoio técnico aos professores, devido a formação deficitária, que para ele tinha duas alternativas: a oferta de cursos de aperfeiçoamento ou oferecendo manuais para a orientação.

Além do envolvimento de Anísio Teixeira com a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), CALDEME e CILEME, ele

participava de debates, que em 1955 resultou na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CERPEs), com funcionamento em 1956. Para Freitas e Biccás (2009), esses centros tinham incomparável capacidade de aglutinação e constituíram possivelmente a experiência mais interessante de âmbito das investigações sociológicas e antropológicas em educação no século XX.

Conforme Freitas (2005) alude:

A avaliação foi questão também contemplada na Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais, realizada em Atlantic City, Nova Jersey, de 13 a 21 de fevereiro de 1956. Promovida pela Associação Americana de Pesquisas Educacionais e contando com subvenção da Unesco, essa conferência teve funções exploratórias e buscou apontar caminho para futuras atividades em cooperação (FREITAS, 2005, p. 84).

Assim, a avaliação vai ganhando forças nas discussões, como um instrumento viável para apontar novos caminhos. Freitas (2012) aponta que esse movimento teve início de fato a partir dos anos de 1980, com a publicação do relatório *A Nation at Risk (National Commission on Excellence in Education, 1983)*, o qual apresentava um quadro de caos para a educação americana que, segundo os reformadores empresariais, comprometeria sua competitividade no cenário internacional.

Com a preocupação de destacar-se no cenário internacional, o Brasil também passou a compor o grupo de países que firmaram compromissos com a ampliação do acesso e passaram a utilizar as políticas de avaliação em larga escala, a fim de monitorar a qualidade do ensino.

A história da educação brasileira é marcada por acordos com organismos internacionais, ONU¹², UNESCO¹³, OCDE¹⁴, que, em sua maioria, atendem às exigências do mercado através do banco mundial (LAVAL, 2003), o que torna a escola cada vez mais competitiva, afastando-se de sua função primordial, que é ensinar.

¹² **Organização das Nações Unidas (ONU)**, é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional, foi estabelecida em 24 de outubro de 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial, com a intenção de impedir outro conflito como aquele. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unida>. Acesso em: 12 maio 2016.

¹³ **A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)** foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

¹⁴ **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)** é uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Desenvolvimento_Econ%C3%B3mico>. Acesso em: 12 maio 2016.

A avaliação em larga escala é recente no Brasil, especialmente, na década de 1990, tendo como justificativa o monitoramento do funcionamento das redes e subsidiar a implementação de políticas públicas. O primeiro teste do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi aplicado em 1990, de caráter amostral com questões que discorriam sobre as disciplinas de Português, Matemática e Ciências, e foi justamente a partir desta década que a avaliação em larga escala foi impulsionada no Brasil.

De acordo com Hernandes (2015),

A implementação, a partir dos anos 1990, de sistemas avaliativos externos em larga escala, tanto no Brasil como em outros países no mundo, não foi neutra. Esses sistemas avaliativos foram justificados pelo argumento de que seriam necessários para controlar o funcionamento dos sistemas de ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais. É preciso lembrar que essas políticas estavam diretamente atreladas às reformas educacionais propostas a partir do Relatório da Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinado pela UNESCO e realizado em Jomtien, Tailândia, em 1990. As propostas desse Relatório possuíam intenções traduzidas em diversos outros documentos referenciais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EM n. 9394/96, os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), entre outros (HERNANDES, 2015, p. 43).

A política de avaliação em larga tem sido pautada tanto na Constituição Federal (1988), LDB (1996) e nos Planos e Acordos instituídos com a participação de entidades, profissionais e outros membros da sociedade.

Oliveira e Araújo (2005) analisam que na CF (1988) está posta questão da qualidade do ensino e decorrente deste imperativo legal a legislação também incorporou o tema, mas não estabeleceu de forma razoável quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino.

Verifica-se assim que, o referido aparato legal não contempla a regulamentação dos procedimentos para aferir a qualidade, nem deixa claro qual padrão seria considerado o ideal. Assegura-se um direito subjetivo, que mesmo quando não respeitado, a luta contra o não cumprimento torna-se difícil, pelo fato de não estar bem definido.

Ao assegurar o direito de acesso à educação de qualidade, instaura-se a dúvida sobre qual é o referencial de uma educação de qualidade. Em relação a isso, Oliveira e Araújo (2005) acreditam que é muito difícil, inclusive para especialistas, concluir a noção de qualidade de ensino. Os autores apresentam a análise fundamentada na percepção de que no Brasil, o conceito de qualidade de ensino foi considerado de três formas distintas: na primeira, a qualidade é definida pela oferta; na segunda, a qualidade está associada pelo fluxo na etapa do

ensino fundamental e, na terceira, através dos testes padronizados dos sistemas de avaliação externa.

Ao longo dos anos foram realizados diferentes procedimentos para controlar a qualidade do ensino. Primeiramente, levou-se em conta o acesso ao ensino e, para melhorá-lo, foi ampliada a oferta, mas deixou de ser considerada um padrão suficiente, diante dos índices de reprovação e abandono. Então, foi preciso garantir o acesso e a permanência, pois, o indicador para aferir a qualidade da educação passou a ser o fluxo escolar. Sobre esta questão, Oliveira e Araújo (2005) relatam que, no final dos anos de 1970 e 1980, foi incorporado um segundo indicador de qualidade, baseando-se na comparação entre a entrada e saída de alunos do sistema de ensino para mensurar a qualidade, sendo que, se a saída fosse inferior em relação à entrada, era indício de baixa qualidade.

Esse indicador também passou a ser questionado, e buscou criar um indicador mais eficiente, por meio do acompanhamento da política internacional. Conforme explicam Oliveira e Araújo (2005), um terceiro indicador incorporou-se na educação brasileira, já difundido em outros países há muito mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, cuja qualidade é indicada pela aferição da capacidade cognitiva dos estudantes através de testes padronizados em larga escala.

Apreende-se, assim, que com a aplicação de testes seja possível visualizar se os alunos aprenderam o mínimo esperado, e se as escolas ofertam educação de qualidade. Além de ser questionável os aspectos tomados como qualidade, ainda há outro fator a ser indagado a respeito da política de avaliação em larga escala, que embora levante informações sobre a situação da educação, não há ações efetivas a partir dos resultados.

De acordo com Saviani (2013), tanto o papel do Estado como o das escolas foi redefinido, diante do neotecnicismo, no qual o controle desloca-se para os resultados. Considera-se que a avaliação dos resultados buscará garantir a eficiência e produtividade, uma vez que a avaliação passa a ser o papel principal do Estado, com intermédio das agências reguladoras, conforme previsto na LDB n.º 9394/96, que configura como responsabilidade avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um sistema nacional de avaliação.

E, assim, a política de avaliação sistemática assegura-se nos aparatos legais, como instrumento para aferir a qualidade da educação e implementada com o discurso de levantar dados para subsidiar as políticas públicas educacionais, como é o caso do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No art. 2º do referido Decreto constam as diretrizes para o cumprimento do Plano, das quais destacam-se as relacionadas à avaliação externa:

Art. 2º [...]

[...]

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

[...]

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

[...]

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

[...]

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB [...] (BRASIL, 2007a).

Dentre as 28 (vinte e oito) diretrizes definidas em prol da melhoria da educação básica, 9 (nove) têm em comum a avaliação como um recurso para o monitoramento do rendimento do aluno, da ação do professor, concessão da meritocracia e alcance da qualidade.

Segundo Sousa e Oliveira (2010, p. 796), a “[...] discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois está intimamente vinculada às políticas públicas de educação”. Embora, os autores destaquem a abrangência de questões que permeiam a avaliação de sistemas, percebe-se que as discussões ainda estão aquém.

Todavia, nota-se que o previsto nos aparatos legais em relação à avaliação em larga escala não condiz com o seu uso e abusos no cenário educacional atual. Para Sanfelice (2008),

[...] os múltiplos sistemas de avaliação do aluno, da escola, do professor, dos gestores; as classificações comparativas de desempenho entre as unidades escolares; a anuência para que se adquira e consuma apostilas produzidas pelas empresas de ensino privado; os bônus salariais vinculados à produtividade; as metas “sugeridas” pelas agências multilaterais de financiamento e a imposição unificada de material didático-pedagógico produzido pelas Secretarias Estaduais de Educação. O controle está agora induzindo que cada docente da escola estatal seja um vigilante da produtividade e do desempenho dos demais docentes da sua unidade escolar (SANFELICE, 2008, p. 39).

Conforme menciona o autor, a política de avaliação em larga escala (sistemáticas) tem assumido um caráter controlador, que a escola vem assumindo características de empresas, onde a palavra de lei é a produtividade, onde todos os colaboradores precisam dar o melhor de si,

merecendo incentivos os que melhor se destacam e todos desempenham a função de fiscais, cobrando um dos outros melhores resultados.

O PNE, Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs) foram elaborados de forma articulada, com a participação social, e segundo Freitas (2015), podem contribuir com este processo de avaliação educacional:

[...] os planos deveriam conter as bases para o desenvolvimento local de processos de avaliação baseados em uma responsabilização participativa que aposte na mobilização das forças positivas da escola e não em uma política de controle e pressão externa sobre esta e seus profissionais (FREITAS, 2015, p. 2).

Essa política educacional tem transposto a missão de avaliar, sobretudo, tem servido como instrumento regulador da educação escolar, classificando e atribuindo às escolas e aos professores a responsabilidade pelos resultados e abonando dados para divulgação de *rankings* e induzindo a premiações ou repreensões, de caráter meritocrático.

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela (FREITAS, 2011, p. 17).

Assim, os resultados são usados para classificar, ranquear, premiar e punir escolas e professores. Para obter bons resultados, a tendência atual é adequar a prática pedagógica, valorizando as habilidades, competências e conteúdos que são objeto dos testes, acarretando no empobrecimento curricular. Nesta lógica, Neves (2008) aponta que “A teoria do capital humano imprime à educação escolar o seu caráter produtivista e a pedagogia das competências, [...] subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos” (NEVES, 2008, p. 67-68).

A avaliação em larga escala, padronizada para âmbito nacional, precisa ser melhor analisada, uma vez que não levam em consideração as especificidades dos sistemas de ensino nesse país, que é tão amplo e diversificado. Como Alves (2003) pontua, “Quando educação e cultura são discutidas, quase sempre a expectativa geral é de que o debate seja centrado sobre a nossa realidade; sobre aquilo que nos singulariza” (ALVES, 2003, p. 2).

Neste país tão múltiplo, há que se pensar a realidade humana em seu caráter complexo e diversificado e, em vista disso, é preciso refletir sobre até que ponto as avaliações externas são eficientes para aferir a qualidade da educação.

O trabalho docente nas escolas tem passado por um processo de distanciamento de seu objeto, que é o de ensinar, de possibilitar o acesso ao conhecimento e emancipação, devido à preocupação em atender às exigências dos governos. Assim, a política de avaliação em larga escala tem contribuído para que o trabalho docente seja submetido a padrões e controles, retirando parte de sua autonomia e direito de escolha, como ressalta Bonfim (2009).

O conhecimento a ser ensinado na educação básica está traduzido em competências, nos PCNs, assim como o que será avaliado pelo SAEB, Prova Brasil e ENEM, [...]. Além disso, a força da “pedagogia de resultados” e do atrelamento das ações ao IDEB tem levado as redes de ensino a promover simulados para o ENEM, Prova Brasil, numa inversão completa do sentido democrático da avaliação (BONFIM, 2009, p.23).

Para obter bons resultados, as escolas adequam os currículos escolares, ao planejarem a ação pedagógica de modo a treinarem seus alunos para enfrentarem esses exames padronizados, de alguns dos componentes curriculares. Morin (2002) ressalta que “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes” (MORIN, 2002, p. 11).

A avaliação precisa contemplar uma qualidade real, não aquela que prevê conhecimentos mínimos e habilidades básicas. É necessário que esteja agregada a uma proposta pedagógica ampla e que vá ao encontro das necessidades dos alunos para que não reforce a exclusão social, mas sim, atender aos anseios da comunidade escolar.

É evidente a preocupação dos professores em cumprir planos de ensino, aplicar testes para mensurar o que foi absorvido pelos alunos e assim, treiná-los. Freire e Shor percebem que

[...] os professores que se afastam desse procedimento temem ficar mal se seus alunos forem mal em testes padronizados ou nos cursos seguintes. Sua reputação poderia decair. Poderiam ser despedidos. A ideia de analisar uma quantidade pequena de material não-tradicional defronta com a preocupação com o currículo que angustia permanentemente o professor (FREIRE e SHOR, 2003, p. 110).

Os autores apontam a preocupação dos professores em inovar, deixar de focar no cumprimento dos programas, temendo o fracasso nos testes padronizados e, conseqüentemente, serem culpabilizados pelos resultados indesejáveis.

A escola não deve ser espaço de reprodução, precisa ser espaço de interação, debates, trocas, compartilhamento de conhecimentos, transformação e desenvolvimento. Para Severino,

[...] a educação, contraditoriamente, é também força de transformação objetiva das relações sociais, ou seja, a força da educação não tem sentido unívoco enquanto pura instância de reprodução. Ao contrário, os processos educacionais no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução, quer ideológica, quer social, atuando simultaneamente no sentido da transformação da realidade social” (SEVERINO, 1986, p. 51).

As escolas são espaços de transformação social, por isso torna-se fundamental garantir além dos saberes universais definidos pelo órgão federal, estes cobrados nas avaliações externas, assegurar o acesso a saberes culturais, tão necessários para a formação humana. A avaliação, nesse contexto, precisa ser objeto de discussão, não somente enquanto dimensão pedagógica ligada ao binômio ensino e aprendizagem, mas, também como elemento integrante da comunidade escolar, que através da avaliação institucional, busca ultrapassar os limites, partilha as decisões e o peso dos resultados que geralmente recaem sobre os professores.

A respeito disso, Carvalho e Wonsik (2015) julgam que

[...] a política de avaliação tende a focar-se na competição e na busca incessante por resultados quantitativos, nas novas formas de controle do desempenho (*performace*), na atribuição de maiores responsabilidades ou *accountabilty*, mediante a definição de metas de produtividade, divulgação dos dados (comparação de desempenho, com frequência na forma de rankings) e da prestação de contas, como também na punição dos docentes pelos resultados precários quanto ao desempenho dos alunos (CARVALHO e WONSIK, 2015, p. 382).

Na política de *accountability* (prestação de contas e responsabilização), os resultados das avaliações ao tornarem-se públicos, explicitam que as informações a respeito do trabalho desenvolvido nas escolas estão expressos nesses resultados. Assim, considera-se que a direção, a coordenação pedagógica e, principalmente, os professores são coautores do nível de desempenho alcançado pela escola.

Essa política de avaliação da forma como tem ocorrido, gera poucas informações para gerenciar as políticas de educação e de sistemas, pois as informações produzidas são recortes limitados da realidade, visto que avaliam parte das competências e habilidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e desconsideram os demais.

O fato de considerar algumas disciplinas e outras não, tem influenciado a ação docente em priorizar as que são examinadas pelos testes, deixando de lado outros aspectos formativos

que deveriam ser explorados por serem relevantes para a formação dos alunos, essa ação tem ocasionado o estreitamento curricular. Nesse sentido, Freitas (2012) considera que ao focalizar no básico, restringe-se ao currículo, deixando de abordar muitas coisas que seriam relevantes para a formação dos jovens.

Investe-se muito na concepção e aplicação das avaliações externas sem, contudo, dinamizar a devolutiva dos resultados para as escolas, e ainda orientá-las para interpretação dos dados e realização de diagnósticos. As escolas acabam não fazendo o uso circunstanciado das informações, porque os profissionais não são preparados para compreendê-las. Outro agravante é a distorção do conceito de qualidade e fracasso escolar, ao associá-los aos resultados das avaliações em larga escala, o que intensifica a pressão nas escolas, que passam a focar na melhoria dos índices para não aparecer mal posicionada nos *rankings* propagados pela mídia, exposição desnecessária.

Neste sentido Fiorentini e Crecci (2013) expressam preocupação quanto à política de avaliação em larga escala e inferem que,

Logo, as políticas vinculadas às avaliações e aos testes têm comprometido o desenvolvimento profissional dos professores que ficam à mercê de uma política de prestação de contas, em detrimento da realização de estudos que tomam a prática de ensinar como objeto de reflexão e investigação (FIORENTINI e CRECCI, 2013, p. 15).

Os profissionais ficam tão preocupados em melhorar índices, que o desenvolvimento de suas ações são direcionadas para dar conta dessas avaliações. É importante abordar a avaliação de rendimento escolar como uma ferramenta diagnóstica para implementação da política pública educacional, desde que não prevaleça o caráter regulador. Dessa forma, precisa ser utilizada para nortear as intervenções no âmbito das escolas, a partir de reflexões para proposição de práticas pedagógicas mais eficientes, a fim de superar falhas no processo de ensino e de aprendizagem. Já na instância do Estado, é necessário viabilizá-la como um instrumento que permita compreender a situação do sistema educacional e assim subsidiar políticas públicas que corroborem com o trabalho dos profissionais nas escolas.

A partir desse ponto de vista, Vianna (2005) aponta que,

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja,

mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2005, p. 17).

Assim, a ação do Sistema de Avaliação da educação básica para obtenção de dados, por meio das avaliações em larga escala, só tem sentido se houver reflexão coletiva, a fim de buscar reconhecer as fragilidades, conhecer o perfil dos alunos, estabelecer metas e planejar ações para gerar transformações e não para produção de *rankings*, punir ou premiar.

De acordo com Brooke (2006), “[...] a resistência dos profissionais aos sistemas de responsabilização fundamenta-se no argumento de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados, se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade” (BROOKE, 2006, p. 399). É preciso que haja condições de trabalho e de atendimento adequado aos alunos, porque dificilmente alcançará bons resultados, se as escolas não dispuserem de infraestrutura apropriada e outros serviços de apoio.

Scheibe (2010) observa que,

Cabe, atualmente, interrogar e discutir de forma mais aprofundada as avaliações em larga escala que estão sendo realizadas e a sua implementação na área da formação docente, para que não se constituam como mais uma forma de exclusão e controle de estudantes e professores (SCHEIBE, 2010b, p.995).

A autora reconhece a necessidade atual de discutir amplamente as avaliações em larga escala, bem como o investimento na formação docente, uma vez que são instrumentos que regulam a ação do professor na escola. O ideal seria que a política de avaliação bem como a de formação fossem direcionadas e tivessem caráter diagnóstico e reflexivo, servindo de subsídios para o estabelecimento de parcerias, haja vista a necessidade de compreender as limitações de cada sistema de ensino e pensar coletivamente na superação de suas fragilidades, para assim avançar.

Recentemente, o SAEB passou por adequações, a última reestruturação foi normatizada pela Portaria MEC n.º 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre a composição do sistema, diretrizes e sistemática. A referida Portaria apregoa que,

Art. 1º O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, cujas diretrizes básicas são estabelecidas nesta Portaria (BRASIL, 2013a).

Conforme o estabelecido na Portaria INEP n.º 304, de 21 de junho de 2013, são objetivos do atual configuração do SAEB:

- Art. 2º Constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:
- I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
 - II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;
 - III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;
 - IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
 - V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;
 - VI. Aplicar os testes definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB;
 - VII. Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, bem como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;
 - VIII. Fornecer dados para cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;
 - IX. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiros; e
 - X. Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares (BRASIL, 2013b).

Os documentos que regulamentam o SAEB, o colocam como instrumento viável para acompanhamento dos níveis de qualidade da educação e base para implementação de políticas públicas para a melhoria. No entanto, é necessário discutir permanentemente o SAEB e seus testes, visto que envolvem indivíduos, contextos e conceitos que passam por transformações.

Neste sentido, Oliveira e Araújo (2005) aduzem que além da multiplicidade de formas, os indicadores de qualidade precisam ser dinâmicos e constantemente passar por reformulações, visto que as expectativas e representações sociais integram contexto histórico em constante movimento. Logo, a definição dos indicadores vai além da técnica, tem caráter político, pois define-se parâmetros para definição de ensino de qualidade.

Sobre essa temática Ristoff (1996, p. 6) anuncia que “[...] a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significados.” Assim, não adianta investimento de recursos financeiros para realização dessas avaliações, se não há estudos dos dados, mobilização de esforços para que hajam ações que viabilizem a melhoria do ensino.

1.4 Qualidade da Educação

De acordo com Cury (2014), o termo qualidade advém do latim *qualitas*, mas cuja procedência mais remota vem do grego *poiotês*, que representa uma categorização ou classificação. Por ter essa origem greco-latina, é um termo polissêmico, em sentidos de muita complexidade e ao recorrer à filosofia para precisar a definição de qualidade, o autor comenta que,

[...] pode-se dizer que, considerando vários autores como Aristóteles, Kant e Engels, ela supõe uma certa quantidade capaz de ser mensurada, na qual reside um modo de ser de tal forma distinta que ela se veja enriquecida ao ponto de sua realidade apresentar um salto agregando valor àquilo que a sustém. E essa realidade qualificada pode ser conhecida pelo sujeito que pode então agir sobre ela. Essa indicação definidora da qualidade, ainda que ela mesma se preste a muitas outras determinações, pode nos ser útil no desvendamento de aspectos da educação escolar (CURY, 2014, p. 1054).

As explicitações do autor na tentativa de definir o termo qualidade revelam sua complexidade e relação com determinada realidade. A qualidade é colocada como um elemento capaz de ser mensurado, podendo o sujeito agir sobre ela. O autor reiterando essa concepção de complexidade do termo, conclui “Ora, é notória a dificuldade em se obter uma definição precisa do que seja qualidade” (CURY, 2014, p. 1055). Presume-se, assim, que o fato de a qualidade estar associada a uma realidade, a sua definição é uma variável, visto que a sociedade é constituída por uma diversidade de indivíduos em constante processo de transformação.

A respeito do conceito de qualidade da educação, Oliveira (2013) compreende que ela advém da orientação econômica-produtiva e basicamente se direciona para o desenvolvimento de competências para inserção no mercado de trabalho. O autor ressalta ainda que,

A discussão mais ampla da qualidade certamente implica considerar outras dimensões que afetam os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, por exemplo, o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, o atendimento das expectativas sociais dos alunos e pais, o atendimento aos direitos das crianças, adolescentes e jovens, os processos de organização e gestão da escola, a participação efetiva da comunidade, o planejamento pedagógico, as práticas curriculares e os processos educativos, a formação e a prática docente, a dinâmica de avaliação discente e o compromisso docente com o sucesso escolar do aluno (OLIVEIRA, 2013, p. 250).

O autor pressupõe que, para o alcance da qualidade da educação, é preciso considerar uma série de dimensões e fatores que influenciam o processo educativo, o que indica a

amplitude do desafio para garantir esse direito. Assim, não basta viabilizar apenas o acesso, é preciso contemplar diversos aspectos educacionais e sociais.

Diante de tal complexidade, Ferreira e Tenório (2010) corroboram com a discussão sobre a qualidade educacional, e acrescentam alguns elementos associados às dimensões de qualidade, a saber:

a) eficácia – atingir metas estabelecidas; b) eficiência – otimizar o uso dos recursos; c) efetividade – considerar os resultados sociais do serviço; d) – equidade – minimizar o impacto das origens sociais no desempenho; e) satisfação – relação entre expectativas e satisfação dos segmentos interessados (FERREIRA e TENÓRIO, 2010, p. 172).

Portanto, o conceito de qualidade educacional apresentado pelos autores considera diferentes aspectos, alcançada a partir de fatores que demandam articulação e seriedade administrativa, condições estruturais e materiais, engajamento profissional, atendimento das necessidades educacionais e expectativas. Entretanto, as avaliações em larga escala produzem indicadores que se baseiam prioritariamente no desempenho dos alunos em teste, na taxa de aprovação e de distorção idade-série (fluxo escolar), bem como em algumas demandas contextuais obtidas a partir de dados do Educacenso, e de questionário respondido por direção escolar e professores.

A concepção de qualidade educacional, referenciada pela política de avaliação em larga escala, é explicitada por Pinho e Ferraz (2014),

Na qualidade da educação a sinonímia é eficiência, traduzida por resultados estatísticos sobre números de matrículas, evasão, aprovação dos estudantes. Para o Banco Mundial trata-se de atuar de modo simultâneo sobre os aspectos administrativos, financeiros, curriculares e pedagógicos (PINHO e FERRAZ, 2014, p. 23).

O que importa aos Organismos Internacionais, na aferição de qualidade da educação, são os resultados dos testes estandardizados pautados na hegemonia dos sistemas, considerando a ampliação do acesso, e a redução da evasão e reprovação. Esses dados estatísticos são relevantes na implementação de políticas públicas, no entanto, insuficientes para qualificar o nível de aprendizagem das crianças e servir de régua para mensurar a qualidade do processo.

A despeito de índices, Gadotti (2013, p. 2) analisa que “[...] não podemos separar a qualidade da educação, da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela [...]” ou mesmo, pensar a qualidade como

se esta resultasse apenas de uma média ou índice satisfatório resultantes de avaliações feitas em decorrência da aprendizagem em sala de aula, que deixa de ser legitimada pelo Estado.

Para Barretto (2011), as reformas da década de 1990, na mesma proporção em que aumentaram a importância do docente na dinâmica social, levaram-no a uma crescente perda de prestígio perante a sociedade. Esta passou a considerá-lo responsável pelos sucessos ou fracassos, dificuldades ou má qualidade da educação. Assim, contrariamente ao reconhecimento e ao prestígio, tão caros no discurso, a sociedade tem julgado os docentes como responsáveis pelos baixos resultados quantitativos apresentados pelas avaliações da educação.

Souza e Oliveira (2010) destacam que:

A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior. Os diversos níveis e modalidades de ensino – da educação básica à pós-graduação – têm sido objeto de avaliação por parte do poder público sob o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade (SOUZA e OLIVEIRA, 2010, p.794).

Essa disseminação da política de avaliação em larga escala, incentivada pelas agências internacionais com o pretexto de produzir ensino de melhor qualidade, revela novos modos de regulação da educação, via caráter indutor das ações dos profissionais no contexto escolar, uma vez que estes tendem a concentrar esforços em preparar alunos para os testes, buscam tornar-se especialista neste tipo de avaliação para obter bons resultados. O foco nos testes desqualifica a prática docente, a vivência dos alunos e compromete a formação social no contexto escolar.

De acordo com Costa (2011),

Os exames externos passam a cumprir não apenas a função de avaliar, mas, sobretudo, de regular a educação escolar, classificando e responsabilizando escolas e professores pelos seus resultados, e oferecendo subsídios para *rankings* e premiações entre elas. Deste modo, tais exames naturalizam a educação e o trabalho escolar como mercadoria, levando-os a se adequarem a um padrão de qualidade compatível com as atuais demandas de acumulação do capital (COSTA, 2011, p. 3).

Implementando esse ideário de contradições e manutenção da burguesia, Ribeiro e Silva (2013) ressaltam que:

Nessa linha, com todos os conflitos e contradições, o Estado brasileiro seguiu aprofundando o processo de conformação do seu povo ao projeto de

sociabilidade burguês, imprimindo uma política educacional de avaliação que buscava e, mais ainda hoje, busca orientar o conjunto da sociedade e, em especial, todo o sistema educacional nacional para a construção desse novo homem coletivo (RIBEIRO e SILVA, 2013, p.55).

Deste modo, a política de avaliação justifica-se na busca por orientar ações do Estado para formação de um novo homem. Entretanto, essa política não tem impulsionado a coletividade, o bem de todos, pelo contrário, tem limitado os conhecimentos a serem ensinados aos filhos dos trabalhadores, que estão nas escolas públicas. Por outro lado, se atribui à escola a responsabilidade pelo fracasso do ensino sem levar em conta que a avaliação realizada como um instrumento relativo não consegue mensurar o complexo processo de ensino e aprendizagem, podendo o fracasso apontado pelos testes não corresponder à realidade.

Sobre essa acepção, Costa (2011) reflete sobre:

O peso dos resultados de tais exames utilizados como subsídios para classificar, ranquear, premiar e punir escolas e professores tende a deslocar a prática dos educadores, valorizando somente o que é objeto da avaliação, ou seja, conteúdos mínimos, competências e habilidades básicas (COSTA, 2011, p. 5).

Temendo esses mecanismos de pressão, apontados pelo autor, os professores têm valorizado, principalmente, as competências e habilidades mínimas. Tomam esses recortes previstos na matriz de referência dos testes como a totalidade a ser alcançada, o que ocasiona a limitação do currículo escolar e o atendimento do que aspira o órgão federal.

Ao invés da exposição dos resultados, deveria haver mobilização política em favor de mudanças que possibilitassem superar o fracasso. Deste modo, Brooke (2006) anuncia que:

[...] É igualmente desejável combinar o diagnóstico da escola com sistemas de apoio e capacitação de acordo com os problemas identificados, para assegurar que as escolas com pontuação menor recebam ajuda necessária para interpretar seus resultados em empreender mudanças (BROOKE, 2006, p. 399-400).

É interessante destacar os estudos de Brooke (2006), os quais revelam que no Brasil existe uma preocupação com os dados fornecidos pelo SAEB, mas não debates a respeito destes. Essa ausência de discussão e de esclarecimentos geram dúvidas quanto à sua legitimidade e sobre as condições da escola pública. Brooke (2006) aponta uma diferença do Brasil em relação aos países ricos, pois no primeiro não há preocupação com a eficácia dos recursos investidos na educação. Há consenso de que o investimento no Brasil não seja compatível ao necessário

para oferecer educação de qualidade, e o pouco que se investe em educação é considerado bem gasto (BROOKE, 2006).

Oliveira (2013) afirma que “[...] torna-se clara a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico”. E ainda alerta que “A educação é problema econômico na visão neoliberal, já que ela é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 240). Nesse sentido, a educação é primordial para preparar trabalhadores qualificados, capazes de interagir com as novas tecnologias e atender a demanda de mercado, sendo que a desqualificação é sinônimo de exclusão no atual sistema.

Já Gramsci (1982) compreende a educação de modo diferente. Para o autor, é preciso

[...] uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. [...] Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1982, p. 59).

Vê-se que a escola apresentada pelo autor transcende a preparação generalista para o mercado de trabalho. A escola é vista como um espaço de interação e evolução, onde alunos desenvolver-se-ão através da mediação e estímulo dos professores; se tornarão sujeitos livres, responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade, capazes de transformar a sua realidade.

Nessa perspectiva, Menegão (2015, p.3) defende a qualidade social, “[...] cuja finalidade é promover uma formação ampla, assentada no tripé: acesso, permanência e aprendizagem significativa e sólida em múltiplas dimensões para todos e para cada um dos estudantes, seja qual for suas condições socioeconômicas e culturais”. A qualidade argumentada pela autora concilia elementos abordados pela política de avaliação em larga escala, tais como: o acesso e fluxo escolar, mas destaca a aprendizagem significativa, aspecto que não é possível abarcar nos testes, mas é o de maior relevância para a formação do aluno e para a vida em sociedade. O aluno é um sujeito histórico em processo de formação, que necessita desenvolver as múltiplas dimensões do conhecimento e, ainda, ter suas necessidades e interesses atendidos.

A escola tem o papel de preparar para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Entretanto, atualmente, ampliou-se sua missão, que vai além de formar cidadãos críticos e conscientes. É função da escola ensinar os conhecimentos científicos e os socialmente construídos, que se transformam, assim como a sociedade colabora, por meio da família, na formação social do aluno, resgatando valores humanos para que se tornem sujeitos autônomos, respeitem as diversidades e façam suas escolhas pensando no bem comum.

Por outro lado, ainda se faz presente nas escolas a prática conteudista, da educação bancária, em que os professores buscam ensinar conteúdos e os alunos se esforçam para aprender, replicando a metodologia que lhe foi ensinada, modelo esse que precisa ser superado. Sobre essa prática conteudista que persiste nas escolas, Macedo (2002) adverte,

Não dá mais para a escola manter-se restrita à transmissão de conteúdos disciplinares bem como à presença de alunos dóceis à seus mestres e às características de seus professores. Uma escola para todos supõe a disponibilidade para a prática de uma pedagogia diferenciada e de uma avaliação formativa. Pedagogia diferenciada porque leva em conta diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora frequenta a escola e nela esperam aprender coisas significativas para sua vida. Avaliação formativa porque observa, regula, seleciona, valoriza o que melhor pode estar a serviço dessas aprendizagens e o que indica os processos ou as mudanças de posição quanto ao que cada criança pôde aprender e desenvolver em favor de conteúdos, competências e habilidades que nós, adultos, julgamos que elas deviam dominar. A vida na escola, nos termos em que ela se configura hoje, supõe saber enfrentar e resolver situações-problema cada vez mais complexas e para as quais as respostas tradicionais são cada vez mais insuficientes, obsoletas ou inaplicáveis. Para isso, temos que nos tornar profissionais e superar a crítica vazia e externa, a queixa, a culpa, a ingenuidade e o amadorismo (MACEDO, 2002, p. 5).

Não há como negar que os resultados apontados pelas avaliações externas do Saeb não são satisfatórios. Mas é importante ressaltar que a busca pelos culpados não trará avanços. As dificuldades da escola em alcançar os seus objetivos precisam ser enfrentadas conjugando esforços de diversos segmentos, comprometidos na construção de espaço privilegiado para desenvolver o protagonismo dos alunos por meio de práticas inovadoras. A comunidade escolar deve estar engajada na reflexão dos dados apresentados e agir em prol da qualidade almejada por sua comunidade, distanciando-se dos referenciais reducionistas.

Paro (2008) considera a participação social como uma possibilidade de resolver as limitações das escolas, e quiçá melhorar o ensino, ao afirmar que “a participação da comunidade na escola como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2008, p. 17). Os problemas sempre existirão, entretanto, a forma como serão tratados fará a diferença para superar os conflitos e implementar as ações educativas em prol da garantia de educação de qualidade.

Em relação à valorização docente, vista como uma alternativa para o alcance da melhoria da qualidade do ensino, Wonsik (2013) destaca, dos documentos nacionais e internacionais, os seguintes aspectos:

[...] remuneração e condições de trabalho adequadas; estímulo e garantia de condições de aprimoramento profissional; implantação de planos de carreira, com criação de piso salarial próprio e progressão na carreira; jornada de trabalho integral em um único estabelecimento de ensino; carga horária para preparação de atividades pedagógicas e participação em reuniões; abertura para a participação docente nos processos de decisão da escola e em outras instâncias; apoio à profissionalização; investimento do poder público em políticas de reconhecimento social do magistério como profissão, utilização de incentivos e bonificações na carreira e melhoria das condições de trabalho (WONSIK, 2013, p.13).

Como é possível perceber, muitos direitos são assegurados nas legislações nacionais, mas poucos são concretizados. É preciso superar o estigma de que o fracasso da educação é de responsabilidade dos professores e implementar as políticas públicas que garantam condições de trabalho aos profissionais, e conseqüente melhoria na qualidade da educação. É preciso também acreditar que “[...] é da ação consciente dos educadores de hoje que devem ser construídas as balizas de uma educação escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização” (CURY, 2014, p. 1065).

Isto posto, deve-se ter em vista que a qualidade da educação não é alcançada quando se atinge as médias definidas pelo Saeb. Pensar em qualidade, valendo-se de índices como parâmetro é uma maneira restrita de se conceber educação. Nessa perspectiva, Aranda e Ribeiro (2014, p. 206) evidenciam que “[...] o desafio eminente às escolas na direção da possibilidade de uma qualidade socialmente referenciada é o de desenvolver uma educação que dê conta de atender a diversidade de forma igualitária e justa”. O processo de ensino e aprendizagem é muito complexo, tendo em vista que cada aluno é único, com suas potencialidades e dificuldades, o que torna a missão do professor desafiadora, a fim de consolidar a aprendizagem de todos.

Para que a qualidade socialmente referenciada se efetive, faz-se necessário a promoção de debates e reflexões com a participação efetiva dos profissionais que vivenciam diariamente as mazelas do sistema de ensino, fortalecidos com a parceria da sociedade, na luta pela garantia de uma educação menos tecnicista e mais emancipadora, superando assim a exclusão popular nas decisões políticas do país, e democratizando o acesso ao conhecimento.

As reflexões promovidas, neste capítulo, acerca do papel do Estado, das políticas educacionais formativas voltadas para a etapa de alfabetização e política de avaliação em larga escala no Brasil, abordadas no âmbito geral, embasam as discussões almejadas no próximo capítulo, em que se delineará um percurso investigativo, a fim de compreender o PNAIC e a ANA, e como transcorreu sua implantação/implementação no estado de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA) E A SUA RELAÇÃO COM AS AÇÕES FORMATIVAS DO PNAIC

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio da Portaria n.º 482/2013 e sistematizada inicialmente pela Portaria n.º 304/2013, foi concebida como avaliação censitária para aferir os níveis de alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, fase final do ciclo de alfabetização, etapa escolar em que está voltada a atenção dos entes federados, materializada a partir das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No decorrer deste capítulo, apresentam-se os marcos legais das políticas públicas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental para facilitar o entendimento do percurso das ações voltadas à alfabetização das crianças até a instituição do Programa Federal PNAIC, que dentre seus eixos contempla a ANA.

Os eixos do PNAIC serão descritos em tópicos, objetivando esclarecer ao leitor as ações que compõem o referido programa.

A implantação do PNAIC e da ANA, no estado de Mato Grosso do Sul, também será abordada considerando aparatos legais, dados do INEP, relatórios do Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC/SISPACTO), a partir da entrevista com a Profa. Dra. Regina Aparecida Marques, responsável pela Coordenação Geral do PNAIC, em Mato Grosso do Sul. Pretende-se propiciar ao leitor, através de informações obtidas nesse processo de investigação, uma ideia de desenvolvimento do referido programa e da ANA, neste estado.

2.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: constituição e implantação/implementação

A educação tem passado por transformações sociais, culturais e econômicas, merecendo destacar as mudanças no ensino fundamental, particularmente no Plano Nacional de Educação (2001-2010)¹⁵, que dentre seus objetivos e metas, estabeleceu “[...] ampliar para nove anos a

¹⁵ Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade” (BRASIL, 2001a).

Para o cumprimento da universalização do atendimento às crianças de seis anos, foram aprovadas as Leis n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, que regulamentou a implantação do ensino de nove anos, e a n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu a matrícula obrigatória a iniciar-se aos seis anos de idade na etapa do ensino fundamental. Essa ação do governo é justificada como uma forma de “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 14).

No Brasil, a educação infantil não era obrigatória até a aprovação da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2003¹⁶. Dessa forma, muitas crianças dessa faixa etária não tinham a garantia de vagas em instituições públicas, efetivando o acesso à educação apenas ao ingressar na etapa do ensino fundamental, o que anteriormente acontecia aos sete anos. Diante dessa realidade, Kramer (2006, p. 799) explica que essa política educacional representa “[...] uma importante conquista para as populações infantis e para as famílias”.

Nesse sentido, a obrigatoriedade de matrícula aos seis anos possibilitou às crianças das classes populares melhores condições temporais para apropriação de conhecimentos e antecipação do processo de alfabetização, conforme o previsto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em que se definiu como uma das diretrizes a alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos de idade, e ainda, aferir os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2007a).

No estado de Mato Grosso do Sul, há um agravante em relação a inserção das crianças no ensino fundamental, que em alguns casos, tem acontecido aos cinco anos de idade, em que os pais respaldados pelo Mandado de Segurança MS 10394 MS 2006.010394-0, nos autos n.º 017.10.000086-6, de 18 de setembro de 2010, cuja decisão proferida pelo juiz da 2ª Vara Cível da Comarca de Nova Andradina, Robson Celeste Candelorio, e ajuizada pelo Ministério Público Estadual, concede-se Liminar que autoriza o ingresso no ensino fundamental de todas as crianças ao completarem seis anos no decorrer do ano letivo no território do estado de Mato Grosso do Sul. A decisão justifica-se por compreender que “[...] todas as crianças que nasceram a partir do mês de março estarão em séria desvantagem em relação àquelas que

¹⁶ Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

nasceram nos meses de janeiro e fevereiro, o que resulta em tratamento desigual e discriminatório, incompatível, portanto, a Constituição Federal” (s.i)¹⁷. Assim, os pais ou responsáveis passam a ter o direito a requerer o direito a vaga no 1º (primeiro) ano do ensino fundamental, sem ter esclarecimento das possíveis consequências dessa ação.

Sobre esse assunto, Correa (2008, p. 2) faz o alerta, “[...] a simples inclusão de mais um ano de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios a essa população já tão excluída de tantos outros benefícios a que teria legítimo direito”. Percebe-se que garantir o acesso é a preocupação primordial do Estado, paralelamente deveria comprometer-se com as questões relacionadas às condições de oferta e a forma de atendimento dessas crianças. Prioritariamente, deveria certificar-se se essa antecipação corrobora para o desenvolvimento infantil e assegura o bem estar e o direito de brincar, para não ceifar a infância.

A inserção das crianças com seis anos e às vezes até com cinco anos no ciclo de alfabetização é um grande desafio para equipe gestora e alfabetizadoras, pois diante dessa situação de receber crianças tão pequenas, faz-se necessário adequações na infraestrutura física das instituições e mobiliário, e principalmente propiciar um ambiente alfabetizador, considerando a reformulação de currículo, reflexões acerca da alfabetização, formação docente e especificidades do desenvolvimento infantil.

Na busca pelo cumprimento da meta de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e na Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), na época ainda em tramitação (Lei Ordinária - PLO n.º 8.035/2010), foi instituído o PNAIC por meio da Portaria MEC n.º 867/2012:

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.º 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.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012a).

¹⁷ Disponível em: <<https://tj-ms.jusbrasil.com.br/noticias/2062623/liminar-determina-estado-a-matricular-alunos-com-6-anos-incompletos>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

O PNAIC, fundamentado na Medida Provisória n.º 586/12¹⁸, foi implantado e implementado com apoio técnico e financeiro da União aos estados, Distrito Federal e municípios e tem sua base nas experiências do Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), desenvolvido inicialmente no município de Sobral, e posteriormente ampliado para todo estado do Ceará. Sobre esse fato, Guerreiro (2013) traz algumas informações:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma colcha de retalhos que articula diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores, à exemplo do Pró-Letramento. Mas a principal inspiração e modelo essencial para o PNAIC é um programa do governo do Ceará que teve sua semente plantada em Sobral. Em 2002, o deputado Estadual Ivo Gomes (PSB/CE) foi eleito e levou à assembleia Legislativa sua experiência como secretário de desenvolvimento da educação em Sobral. Como presidente do Comitê Cearense para a eliminação do analfabetismo que nasceu em Sobral, e que no âmbito estadual foi assumido em 2007 e batizado de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) (GUERREIRO, 2013, p. 72).

Em Luz e Ferreira (2013) encontra-se o seguinte esclarecimento sobre o processo de constituição do PNAIC:

O Pacto é a continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010) e que trata a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégica para atingir melhores resultados nas avaliações nacionais, como é o caso da Prova Brasil, da Provinha Brasil e da prova que será aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aos alunos do 3º ano do ensino fundamental [...] (LUZ e FERREIRA, 2013, p. 3).

Complementando os esclarecimentos das autoras, antes de se chegar à constituição do PNAIC, criado com a intenção de suprir as deficiências da formação dos profissionais da educação básica, foram implantados programas, planos e leis, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, a partir do qual foi instituído o Pró-Letramento; e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi promulgado pelo mesmo Decreto n.º 6.094/2007, que criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Quanto às políticas públicas, os diferentes segmentos da sociedade assumem diferentes papéis em relação aos processos de formação, de forma geral:

¹⁸ Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências.

Ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de **novas** teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno (BRASIL, 2012b, p.10 - grifo do autor).

Nesse sentido, a mais recente ação política foi a criação do PNAIC, que resultou do compromisso firmado entre os entes federados com o propósito de ofertar educação de qualidade, e definiu as seguintes ações e objetivos:

Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a).

Para o alcance desses objetivos, o PNAIC reúne um conjunto integrado de programas, que estão explicitados no Art.6º, da Portaria MEC n.º 867/2012, cujas ações compreendem os seguintes eixos:

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

- I - formação continuada de professores alfabetizadores;
- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012a).

A abordagem de cada um dos eixos em pauta tem suas características apresentadas nesta Portaria, para visar melhor organização da abordagem dos eixos, estes serão dispostos em seções.

2.1.1 Eixo 1: Formação continuada de professores alfabetizadores

A formação continuada visando o aperfeiçoamento de professores alfabetizadores está respaldada na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica, regulamentada inicialmente pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009¹⁹, que posteriormente foi revogado pelo Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, considerando as Metas 15 e 16 do PNE (2014-2024). Compreende-se a formação continuada como uma política nacional fundamental para a profissionalização docente, a fim de promover a melhoria da qualidade da educação e a integração da formação com a prática regular, valorizando os saberes docentes.

Ao fazer uma leitura inicial sobre a implementação das políticas públicas para a formação vinculadas ao PDE e ao Decreto n.º 6.775/09, Sheibe (2010) acredita que

[...] a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação tornou-se uma questão urgente e estratégica no país. Requer, no entanto, alguns questionamentos. As críticas mais contundentes referem-se à falta de discussão do seu conteúdo com a comunidade educacional antes do lançamento do PDE e à falta de articulação entre algumas das suas ações. Mesmo que passível de críticas há, contudo, também concordância sobre o avanço significativo que essas ações trazem ou podem trazer para a educação no país, como medidas de provável impacto na sua qualidade (SCHEIBE, 2010b, p. 109-110).

Desse modo, é viável a participação das entidades acadêmicas e científicas nas discussões de implementação de políticas públicas, articulando-se assim, entes federados e instituições de ensino, a fim de fomentar os processos de formação dos profissionais da educação, contextualizados de modo a atender às necessidades atuais da escola.

A escola está inserida em uma sociedade marcada por constantes transformações, no campo político, econômico e cultural que influenciam as ações e atitudes dos indivíduos. Dessa forma, torna-se desafiador o papel dos profissionais que precisam adequar-se a essa realidade, colocar-se em constante processo de formação e ainda acompanhar a evolução tecnológica. As metodologias de aprendizagem que eram usadas há décadas atrás não atendem as perspectivas das crianças de hoje, que são muito mais dinâmicas e críticas. Reforçando a necessidade de aprimoramento, Schenetzler e Rosa (2003) apontam para

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma

¹⁹ Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, revogado pelo Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017

visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27).

As formações do PNAIC dentre as práticas formativas aliam o estudo de referenciais teóricos sobre a alfabetização, direitos de aprendizagem e organização do trabalho didático às experiências vivenciadas pelas cursistas na ação diária, possibilitando assim, a oportunidade de reflexão sobre a teoria e sua prática e conseqüente transformação. De acordo com Tardif (2007),

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2007, p. 23).

Assim sendo, os programas de formação continuada devem oportunizar a reflexão entre conhecimentos produzidos por estudiosos da área e saberes pedagógicos construídos no percurso da prática, cada qual com sua importância. É preciso compreender que o conhecimento é uma ciência, cabendo esforço para oportunizar o desenvolvimento das crianças e atendimento das especificidades do ciclo de alfabetização. A formação docente precisa oportunizar a relação entre teoria e prática, considerando as transformações sociais e as necessidades dos alunos. Para Barreto (2011), assumida como política de Estado, a formação docente,

[...] há de ser capaz de articular as instituições formadoras e os projetos formativos com vistas ao cumprimento precípua da função social da escola: a de assegurar a todos, indistintamente, o direito ao conhecimento valioso, aquele que serve para entender e transformar a realidade [...]. Para fazer frente ao grande desafio de melhoria da qualidade do ensino no país, há ainda que integrar as ações de formação inicial e contínua dos docentes, assim como as medidas e os recursos que lhes assegurem uma remuneração condigna e uma carreira profissional que os atraia pela constante renovação da motivação para o trabalho com o ensino (BARRETO, 2011, p. 52).

A imagem do professor cada vez mais está sendo desconstruída, difundindo-a de forma negativa devido às experiências de fracasso escolar no Brasil, cujo resultado é atribuído à baixa qualidade do trabalho desempenhado pelo professor. Essa desvalorização e a falta de apoio têm acarretado o esgotamento profissional, visto que, o exercício da função demanda de muito empreendimento, diante de tamanho desafio.

Segundo os estudos de Aguiar (2011), a educação escolar está permeada por tensões e intenções contraditórias e:

[...] discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente. Conclui-se que a profissionalidade docente, concebida como um fenômeno social, é complexa e exige aprofundamentos que perpassam aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos (AGUIAR, 2011, p. 566).

Neste contexto, como apontou Aguiar (2011), a profissão docente é complexa, sendo basilar considerar os aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos. No entanto, o professor é visto como um sujeito que tem a missão de ensinar, sem levar em conta os aspectos que interferem nesse processo e o desgaste profissional.

Há necessidade de se atentar ao fato de que as formações do PNAIC ocorreram fora do horário de expediente das alfabetizadoras, tendo sido realizados em um terceiro turno ou aos sábados, sobrecarregando os cursistas, o que compromete o aproveitamento nos encontros formativos. Isso causa certa insatisfação, tanto que alguns deixaram de participar das formações por não se sentirem motivados e valorizados, não acreditaram que o esforço excedente compensasse.

O PNAIC, diferentemente de outros programas de formação continuada direcionados para professoras alfabetizadoras, a exemplo do PROFA e do Pró-Letramento, inovou ao conceder bolsas de estudo às alfabetizadoras, aos orientadores de estudos e coordenadores pedagógicos e locais, que atuavam nos municípios, e aos profissionais das Instituições Formadoras (Universidades), aos supervisores, aos professores formadores e aos coordenadores em geral, de acordo com regulamentação da Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012,²⁰ e Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013²¹.

No entanto, essa ação pode ser vista como certa compensação para participação dos/as alfabetizadores/as nas formações, e ainda, implicando a ideia de contrapartida, uma vez que fica implícita a obrigação de obtenção de melhores resultados nos índices de alfabetização.

²⁰ Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

²¹ Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013, define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Dourado (2005) destaca que a oferta de formação inicial e continuada de qualidade aos professores, bem como a garantia de melhores condições salariais e de trabalho são medidas urgentes e necessárias no combate ao fracasso escolar no Brasil. Contudo, para a superação do fracasso escolar e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino, faz-se necessária a adoção de várias políticas, programas e ações articuladas.

A proposta primordial do PNAIC é garantir a alfabetização de todas as crianças até no máximo aos oito anos de idade e o seu alcance está relacionado ao aperfeiçoamento profissional. A formação continuada tem sido uma das ações de maior enfoque do referido programa, e isso vem ao encontro à observação de Viédes e Brito (2014, p. 75), ao inferirem que “[...] as políticas educacionais têm considerado cada vez mais a formação docente como peça fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, que será ou poderá ser concretizada, em última instância, pelo professor.” Está impregnada aí a ideia de que o professor é o responsável para o alcance da educação de qualidade.

Nos últimos anos, os governos têm investido em programas emergenciais de formação docente, visto como uma ação estratégica para melhoria dos resultados nas avaliações educacionais, embora apresentando descontinuidade e fragmentação dos programas. Subentende-se assim, que a responsabilidade pelo fracasso escolar recai em grande proporção sobre os professores, que para fazer um bom trabalho, precisa passar por mais uma formação.

No tópico intitulado “Palavras finais”, do Caderno de Formação do PNAIC, o referido programa é explicitado da seguinte forma:

[...] o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem. [...] (BRASIL, 2012b, p. 37).

Apresenta-se, assim, como um programa que além de almejar o aperfeiçoamento profissional, priva pela inclusão e articulação da comunidade e ainda dispõe de uma proposta que respeita o profissional. No entanto, Luz e Ferreira (2013) sobreavizam que:

A formação continuada promovida pelo Pacto Nacional seguindo a trajetória de busca por melhores resultados educacionais poderá ocasionar a intensificação e a precarização do trabalho docente, sem contar que por ter surgido em decorrência da pretensão de obtenção de bons resultados na prova do INEP aponta para uma tendência utilitarista dessa formação (LUZ e FERREIRA, 2013, p.9).

A constatação das autoras faz sentido, uma vez que entre os objetivos do PNAIC consta a intenção de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a criação de avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental. E assim, logo no primeiro ano de implantação do PNAIC, já foi aplicada a ANA nas turmas de 3º ano, deixando dúvidas sobre o real objetivo, nesse início de processo formativo.

A formação continuada contribui com o processo de aperfeiçoamento profissional, quando as propostas teóricas do programa são apresentadas como possibilidade de gerar reflexões sobre a ação pedagógica, não como uma proposta instrucional a ser seguida, sem considerar os saberes docentes e o contexto em que se está inserido. Sobre o protagonismo do professor e necessidade de contemplá-lo na formação continuada, Gatti e Barreto (2009) relatam:

As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202-203).

As autoras manifestam a necessidade de promoção de formação que motivem os profissionais para que, além de realizar estudos, possam inovar as práticas e despertar o protagonismo profissional. O PNAIC propõe discussões teóricas sobre temas relacionados ao processo de alfabetização, intermeando relatos de experiência de profissionais nos cadernos formativos, debates, atividades individuais e coletivas a serem desenvolvidas com as turmas e o compartilhamento de experiências realizadas por participantes. Vale observar que a execução do PNAIC foi marcada pelos descompassos dos governos, com ciclos formativos iniciados com atrasos e redução da carga horária dos encontros presenciais.

Gelochá e Corte (2016) alertam sobre a importância de avaliar constantemente os programas governamentais e [re]dimensioná-los quando necessário para qualificar cada vez mais os docentes, e citam o PNAIC como uma versão mais atualizada do antigo Pró-Letramento. E ainda, baseado nas análises de artigos científicos publicados pela ANPED²², as autoras afirmam que:

²² ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

[...] a política atual de formação continuada PNAIC está melhorando o cenário da educação escolar e da alfabetização, uma vez que oferece ao professor a oportunidade de ler, estudar, debater com seus pares, manter-se informado e atualizado em espaços de planejamento coletivo compartilhado (GELOCHA e CORTE, 2016, p. 116).

Nesta direção, pode-se considerar que as ações formativas do PNAIC trouxeram subsídios às alfabetizadoras, pelo fato de que é programa constituído por um conjunto de ações e por aliar a teoria à prática. Todavia, o programa precisa ser melhor organizado para que os contratempos na execução não resultem na redução de participantes, pelo descrédito.

2.1.2 Eixo 2: Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais

Em relação ao eixo previsto no inciso II “materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais”, da Portaria n.º 867/2012, neste período, considerou-se o previsto no Decreto n.º 7.084, de 27 de janeiro de 2010²³, que dispõe sobre o programa de material didático. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é atualmente regulamentado pelo Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, revogando o Decreto anterior.

Além dos cadernos de formação disponibilizados aos alfabetizadores para serem usados nos encontros formativos, outros recursos materiais foram disponibilizados através do PNAIC. Assim, o eixo: materiais caracterizou-se no PNAIC pela disponibilização, pelo MEC, de livros didáticos aos alunos com respectivos manuais aos professores e obras pedagógicas complementares através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); por obras de referência, de literatura e pesquisa, também obras de apoio pedagógico aos professores distribuídas pelo Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) e, também, por tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012a).

Esses materiais são propostos para o aperfeiçoamento profissional, e a utilização pela alfabetizadora para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos, a fim de auxiliar o processo de alfabetização em sala de aula. Sobre os encaminhamentos da alfabetizadora em relação ao uso do material disponibilizado pelo PNAIC, Gelocha e Corte (2016) ressaltam que:

O PNAIC possui um currículo nacional que abrange as principais concepções e orientações aos professores alfabetizadores. Sabemos que tais materiais

²³ Decreto n.º 7.084, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Foi revogado pelo Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29>. Acesso em: 12 jul. 2017.

(livros e apostilas) não têm a pretensão de dar conta de todas as questões e encaminhamentos [co]relacionados aos processos de alfabetização. Acredita-se que o material disponibilizado pelo programa não se configura como uma proposta engessada e controladora e que cabe às instituições educativas utilizar a proposta de acordo com sua realidade (GELOCHA e CORTE, 2016, p. 117).

Assim, cabe às instituições, tendo as alfabetizadoras o apoio da equipe pedagógica, a análise e tomada de decisões sobre a viabilidade do uso dos materiais disponibilizados por meio do PNAIC, de modo a considerar as singularidades locais e enriquecer das práticas formativas com as crianças.

No Caderno de Apresentação do PNAIC, consta a informação de que:

Dentre os recursos mais relacionados à reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, podem ser citados os jogos de alfabetização, a exemplo dos kits enviados pelo MEC às escolas. Outros jogos, adquiridos pelas escolas e/ou produzidos pela equipe, são sempre necessários, se quisermos garantir uma ação lúdica de alfabetização” (BRASIL, 2012b, p. 17).

Os jogos de alfabetização mencionados foram elaborados pela equipe do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco, que constituíram caixas compostas por dez jogos de alfabetização. O Kit foi encaminhado pelo MEC às escolas para ser usado pelas turmas do ciclo de alfabetização, com o objetivo de estimular a aprendizagem pela ludicidade.

Figura 1 – Caixa de Jogos CEEL

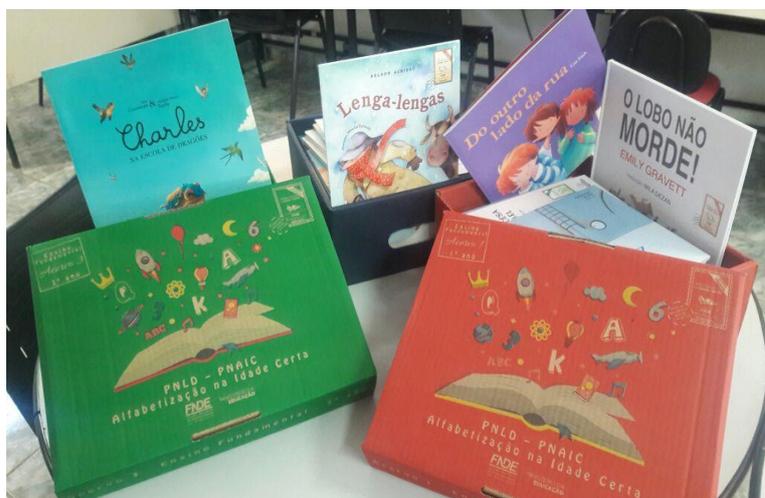


Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16340-ensino-fundamental-de-nove-anos-alcanca-todas-as-redes>>. Acesso em: 20 jul.2017.

Os jogos que compõem a caixa são classificados em três blocos: 1) jogos que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; 2) jogos que levam a refletir sobre os princípios do sistema de escrita alfabética; 3) jogos que ajudam a sistematizar as correspondências entre letras e grupo de letras e fonemas. Além dos dez jogos, também acompanha ao conjunto, um manual didático com orientações para o professor fazer seu uso (BRASIL, 2012e, p. 41-43).

O MEC também encaminhou às escolas caixas de livros variados para estimular a leitura, direcionados para uso nas turmas do ciclo de alfabetização (1º aos 3º anos), com o intuito de ampliar o repertório cultural das crianças e propiciar às alfabetizadoras condições materiais para que montassem nas salas de aula os cantinhos de leitura. Esse espaço é visto como suporte pedagógico para favorecer o processo de alfabetização, além de garantir às crianças o contato frequente com livros de diferentes eixos temáticos, uma vez que para muitos o acesso ao livro é limitado ao ambiente escolar.

Figura 2 – Obras Complementares – PNLD



Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação de Alcinópolis – MS.

Os acervos do PNLD - Obras Complementares - foram organizados por livros de temas diversificados, gêneros, formatos e graus de complexidade, sendo que, para cada ano escolar (turma), foi encaminhado um acervo específico com obras complementares para cada faixa etária, “[...] que se destinam a ampliar o universo de referências culturais dos alunos em processo de alfabetização e oferecer mais um suporte ao trabalho pedagógico dos professores” (BRASIL, 2012e, p. 39).

De acordo com a proposta do PNAIC, considera-se imprescindível que

[...] aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012b, p.8).

Visando preparar as alfabetizadoras para desenvolverem práticas pedagógicas que colaborassem para o alcance dessas competências, foram elaborados os cadernos de formação. Esses cadernos partiram da experiência do Pró-Letramento e do PAIC, sob a tutela das Universidades, e foram distribuídos pelo MEC para fundamentação das ações.

A formação do PNAIC, em 2013, foi estruturada a partir de agrupamentos das alfabetizadoras por turma/etapa (1º, 2º, 3º anos e Educação do Campo - turmas multisseriadas), com materiais distintos, adequados às especificidades de cada faixa etária, entretanto, se tratava das mesmas temáticas, voltadas à Alfabetização e Letramento, com foco em Língua Portuguesa, totalizando 12 (doze) livros.

Para o ano de 2014, foram produzidos 13 (treze) cadernos voltados à Alfabetização Matemática, cadernos iguais para todos cursistas dos 1º aos 3º anos, constituindo turmas mistas. Nas formações do ano de 2015, foi usada a mesma estratégia de elaborar mesmo material a todos, com a programação inicial de estudar 12 (doze) cadernos formativos, cuja carga horária prevista era de 100 (cem) horas, contemplando “[...] todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional”. (BRASIL, 2015, p. 4).

Contudo, de acordo com Gelocha e Corte (2016),

Como 2015 foi um ano em que houve cortes de verbas destinadas à educação, houve atraso da formação. Assim, os Coordenadores Gerais, no Fórum dos Coordenadores, em julho de 2015, definiram trabalhar os três primeiros cadernos com os Orientadores de Estudo, e o restante desses cadernos, no ano de 2016 (GELOCHA e CORTE, 2016, p.110).

As autoras apontam dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do PNAIC, o que acaba por influenciar a qualidade. Decorrente do momento político e econômico do país, foram abordados, no ano de 2015, temas relacionados ao currículo, a criança e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, totalizando 80 (oitenta) horas de formação com alfabetizadoras, incluindo atividades extras como seminário inicial e final e outras atividades, cujo ciclo iniciou a partir de agosto (BRASIL, 2015a, p. 6).

No ano de 2016, novamente devido aos atrasos na retomada do PNAIC, não foram explorados os materiais que já eram previstos para 2015. Diante dos contratempos também só

foi possível explorar 4 (quatro) dos 12 (doze) livros previstos, o que comprometeu o desenvolvimento e a credibilidade do programa.

Ao analisar os conteúdos trabalhados e, conseqüentemente, os materiais usados no percurso formativo das alfabetizadoras, Soares (2016) destaca que

[...] embora os temas propostos para cada formação sejam de extrema relevância para o aprimoramento do trabalho docente do alfabetizador, trata-se de uma ação única para todo o Brasil. Só por esse aspecto já é possível inferir que os resultados esperados podem não ser atingidos em sua totalidade, uma vez que, ao se elaborarem materiais genéricos para todas as regiões brasileiras, integrantes de um país com proporções continentais, torna-se impossível considerar as especificidades de cada escola, comunidade, município, estado, entre outras. Assim, assumem caráter mercadológico, sendo oferecidos de forma generalizada apenas com o intuito de melhorar resultados da má formação inicial (SOARES, 2016, p. 75).

O autor chama a atenção para a dificuldade de um programa nacional, com a abrangência que tem o PNAIC, prever as especificidades regionais e atender aos resultados esperados em sua totalidade. Complementando essa análise, Souza avalia que

[...] em nenhum material deste programa de formação continuada o contexto social é referenciado ou problematizado (aspectos da totalidade e da universalidade) e o conhecimento do modo de organização capitalista é omitido como se a compreensão deste contexto não fosse importante para formar os papéis desejados ou para os modos de formar que se espera do professor alfabetizador. É ressaltado que o papel do professor é garantir o direito da criança à aprendizagem, levando a ideia de que para a apropriação do conhecimento abstrato basta uma relação pedagógica com estratégias muito bem elaboradas e com o desempenho profissional expresso na didática do professor em trabalhar os conteúdos (SOUZA, 2014, p. 12).

Na visão da autora, os cadernos de formação não contemplam o contexto social e acabam atendendo aos interesses do mercado, em relação à produção de materiais padronizados para atender o grande número de participantes do PNAIC em todo o país. A problemática levantada por Souza (2014) carece de ser considerada pelas instituições formadoras e pelas alfabetizadoras, para que se posicionem criticamente sobre o que se apresenta nos materiais e formas de contemplar também a cultura local e vivências das crianças.

Geralmente, os anseios dos profissionais ao participarem de formações, é a busca por respostas aos problemas vivenciados em sala de aula. Segundo Alves (2003), “[...] quando educação e cultura são discutidas, quase sempre a expectativa geral é a de que o debate seja centrado sobre a *nossa realidade*; sobre aquilo que nos singulariza” (ALVES, 2003, p. 9 - grifos do autor).

Diante de tamanha diversidade cultural no Brasil, há de se convir a dificuldade de viabilizar um material que a contemple. Entretanto, mesmo disponibilizando materiais universais que não contemplam as singularidades locais, os cadernos de formação do PNAIC foram elaborados por profissionais das Universidades Federais, pesquisadores que atuam na área de formação de docentes. Dessa forma, e por esse prisma, pode-se considerar que trazem contribuições para os estudos, debates e reflexões sobre a ação pedagógica, realizadas entre os pares no exercício da função nas escolas, sendo que a partir dessa experiência é possível realizar os ajustes para atender às necessidades dos alunos.

Ainda na busca por levantar considerações a respeito do eixo: materiais, depara-se com a constatação de Viédes (2015), na qual, a partir de pesquisa realizada sobre o PNAIC, concluiu que “De todo o acervo material do Pacto, grande parte tivemos contato e não há como negar o investimento na excelência em qualidade, principalmente aqueles destinados aos alunos, como os dicionários, livros de literatura infantil e caixa de jogos” (VIÉDES, 2015, p.86).

Em relação às tecnologias educacionais do PNAIC, prevista como recurso de apoio à alfabetização, não foi possível obter informações que as descrevessem nas fontes investigadas.

2.1.3 Eixo 3: Avaliação

Outro eixo considerado como estratégico nas ações do PNAIC é a avaliação. De acordo com as informações do Livroto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²⁴, este eixo está estruturado da seguinte forma:

III. Avaliações: Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012g, p. 7).

²⁴ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

Para explicitar os principais componentes do eixo avaliação apresentados pelo PNAIC, torna-se viável referenciar Fernandes e Freitas (2008), os quais destacam que:

Há 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 os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 18 - grifos dos autores).

Como pontuado pelos autores, é essencial a articulação desses níveis de avaliação no que se refere ao sistema, à escola e à sala de aula, para que se considere os protagonistas envolvidos no processo educativo. Diante da complexidade, a responsabilidade pelos resultados não deve ser atribuída a apenas um dos envolvidos, mas deve ser coletiva.

Complementando o discurso Fernandes e Freitas (2008) sobre a avaliação institucional da escola básica, Brandalise (2010) aponta que ainda não é uma prática consolidada no Brasil. É pouco realizada no interior das escolas e não está inserida nas ações desenvolvidas desse espaço, nem a consideram como uma ferramenta de análise sistemática que possibilita identificar as fragilidades e potencialidades da instituição.

A comunidade escolar é a instância que melhor detém conhecimento global da forma como se constitui a escola e o que esperar dela. Sordi (2012, p. 49) acredita que “[...] a avaliação institucional participativa torna-se um campo propício para a aprendizagem de uma cultura de avaliação ambidestra e plural, capaz de cruzar e integrar saberes, fomentadora de ações colaborativas e detentoras de pertinência social”. Assim, quando a escola é tomada como referência, o coletivo escolar engajado consegue vislumbrar possibilidades para qualificar o espaço de aprendizagem e cada um passa a ser protagonista da transformação almejada.

Ressalta-se que, a avaliação institucional, embora relevante para a gestão democrática e participativa e assegurada nos Regimentos Escolares, ainda não é contemplada pelo PNAIC.

Para avaliar o nível da alfabetização, o PNAIC prevê a Provinha Brasil e a ANA. A Provinha Brasil foi instituída pela Portaria Normativa n.º 10, de 24 de abril de 2007, sendo aplicada, anualmente, em duas etapas nas turmas de 2º ano do ensino fundamental das escolas participantes, sem finalidades classificatórias. Os objetivos desta avaliação são descritos no art. 2º:

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007c).

Verifica-se que o intuito é o de fornecer informações sobre o processo de alfabetização dos alunos a seus professores e gestores das redes de ensino, a fim de promover intervenções pedagógicas para a melhoria da qualidade da alfabetização. Foi implementada e inserida nas ações do PNAIC, passando a contar com um sistema informatizado disponibilizado para tratamento dos resultados, que a partir de análise amostral é utilizada pelo INEP.

De acordo com Dias (2013), a Provinha Brasil pode ser um instrumento útil, desde que seus resultados sejam associados a outros procedimentos realizados pela escola, como por exemplo, articulação com a avaliação formativa. Assim, a alfabetizadora ao compreender a função da avaliação padronizada, procura relacionar com a realidade das crianças e passa a implementar a mediação pedagógica para que atenda às suas reais necessidades.

A ANA, aplicada nas turmas de 3º ano do ensino fundamental por aplicador externo à escola, é apresentada como instrumento que possibilitará diagnosticar o nível de alfabetização de cada escola.

Segundo Dickel (2016), a partir do PNAIC, alfabetizadoras passam a ter a responsabilidade de “[...] por em curso um currículo amalgamado aos instrumentos de avaliação, não somente definidos pela ANA, mas também pela Provinha Brasil e pelas propostas de monitoramento e controle das aprendizagens das crianças e do trabalho do professor [...]” (DICKEL, 2016, p. 204). A autora explana sobre a tendência de adequação do currículo em atendimento ao previsto nas matrizes mediante a preocupação de que as crianças obtenham bons resultados nessas avaliações, o que acarreta em estreitamento curricular.

Em outra perspectiva, analisando as avaliações em larga escala, Fernandes e Freitas (2008) elucidam que

[...] os sistemas de avaliações [...] cumprem a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino. Tais sistemas cumprem um papel social importante, na medida em que têm como propósito dar subsídios para a construção de uma escola de melhor qualidade. Os resultados dessas grandes avaliações devem ser amplamente divulgados e debatidos nas escolas, redes, meios de comunicação para que, de fato, se

tornem um instrumento de democratização do sistema educacional brasileiro (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 39).

Os autores reportam-se ao uso favorável dessas avaliações, quando compreendidas como uma ferramenta que possibilita traçar um panorama para subsidiar ações que visem melhorar a qualidade da educação. Indicam, ainda, a necessidade de debater os resultados nas escolas e redes de ensino. A partir dessa prática de análise e reflexão dos resultados com participação dos envolvidos diretamente no processo de ensino, será possível fazer o uso consciente da ANA e reagir de forma propositiva.

Corroborando com este pensamento, Ristoff (1996) complementa e recomenda que é preciso esforço interpretativo para significar os dados obtidos por meio da avaliação, refletir a realidade, iluminá-la para criar enfoques, perspectivas, mostrar relações e atribuir significados, pois se não há um tratamento eficiente dos dados, eles se tornam apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial.

A avaliação educacional é como um sistema de informações que objetiva obter diagnóstico e subsidiar a implementação ou manutenção das políticas educacionais, devendo esta ser concebida para promoção de monitoramento do sistema educacional, com a finalidade de apontar efeitos positivos e negativos da política em execução. A avaliação quando abordada na perspectiva diagnóstica possibilita verificar os limites e potencialidades e avançar, tanto em relação aos sistemas, como nas salas de aula (KLEIN e FONTANIVE, 1995).

O ciclo de alfabetização constitui-se em um período considerável para a formação da criança e para o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, a avaliação processual realizada pela alfabetizadora é essencial, de modo a diagnosticar os saberes que ainda não foram consolidados e planejar estratégias para avançar. Os estudos e debates nas formações do PNAIC priorizaram essa avaliação, primando pelo aperfeiçoamento profissional e consequente melhoria das práticas avaliativas do cotidiano escolar.

No ano de 2013, primeiro ano de formação das alfabetizadoras, foi distribuído um caderno específico para tratar da Avaliação, intitulado “A avaliação no ciclo de Alfabetização”. Neste caderno foram apresentadas reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização; sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino: leitura, produção textual, oralidade e os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético e a ortografia, com exemplos de instrumentos de avaliação específicos para cada ano escolar, bem como o registro de acompanhamento da aprendizagem e considerações sobre o Processo de Avaliação na Alfabetização (BRASIL, 2012c, p. 6).

Ao abordar a avaliação, considerando os diferentes eixos do ensino da língua, a reflexão sobre a necessidade do olhar docente para os diferentes aspectos foi oportunizada, para isso, valer-se de diferentes instrumentos, de modo que seja possível identificar os conhecimentos e habilidades já alcançadas e o que ainda as crianças precisam dominar, levando em consideração as dificuldades encontradas no processo e as especificidades de cada criança (BRASIL, 2012, p.67).

Sobre a temática avaliação, o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012b) traz assertivas em relação à necessidade de garantir as aprendizagens, a partir do uso de avaliação formativa, utilizando-a para diagnóstico a fim de conhecer os alunos, compreender os saberes que já possuem com foco na redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo da ação da alfabetizadora (BRASIL, 2012b, p. 22).

Nos cadernos da formação do PNAIC, em 2013, foram apresentados quadros explicativos, com habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano escolar, a fim de nortear a ação pedagógica das alfabetizadoras, valendo-se da legenda: [I] Introduzir; [A] Aprofundar e [C] Consolidar. Na Figura 3, para melhor compreensão, consta como exemplo o quadro sobre oralidade embasado nos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, referente ao 1º ano, encontrado no Caderno da Unidade 1.

Figura 3: Quadro das competências e habilidades relacionadas à Oralidade.

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: (BRASIL, 2012d, p. 35).

Os quadros dos direitos gerais de aprendizagem, relacionados ao alcance de competências e habilidades consideradas como mínimas a serem desenvolvidas durante o ciclo de alfabetização, estão dispostos nos cadernos de todos os anos escolares, contemplando os componentes curriculares: Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências, Geografia e Arte. Neles também há a sugestão de um instrumento de registro do desenvolvimento do aluno, a ser preenchido em quatro momentos do ano, indicando os meses: fevereiro, junho, agosto e dezembro, cujo nível da aprendizagem é pontuado como: [S] sim; [P] parcialmente e [N] não.

Em suma, o Programa justifica os quadros visando orientar o acompanhamento da aprendizagem das crianças e estes, no alcance do propósito, influenciam a ação da alfabetizadora tanto no desenvolvimento da ação pedagógica ao propor atividades e interação, quanto no processo avaliativo da criança.

Além dos quadros explicitados, o Caderno da Unidade 7, Ano 1, traz como sugestão um quadro de monitoramento de atividades realizadas pela alfabetizadora, sobre o qual explica que

[...] tem o propósito de servir como subsídio para o planejamento e para a autoavaliação. O próprio professor organiza seu quadro, inserindo os tipos de atividades que acha que precisam ser realizadas no mês e marca os dias em que a atividade foi desenvolvida. É uma forma também de fazer autoavaliação e verificar se está havendo diversificação de estratégias didáticas (BRASIL, 2012f, p. 40).

Considerando essas possibilidades avaliativas apresentadas pelo PNAIC, nota-se que há o direcionamento da ação docente ao mesmo tempo em que, implicitamente, regula e avalia a ação profissional.

As autoras Luz e Ferreira (2013) afirmam que limitar o campo de conhecimento dos estudantes retira do professor sua autonomia. Ao pressionar que trabalhem intensivamente as áreas que serão avaliadas para alcançar os resultados pretendidos nas avaliações em larga escala, mensurados em parâmetros internacionais, sem considerar as condições sociais e econômicas em que estão inseridos os professores e os alunos, o PNAIC contribui para a responsabilização do professor. É outra política pública que reitera a responsabilização do professor através das avaliações externas, pois dá-se para assegurar que os alunos estejam, de fato, alfabetizados na “idade certa” (LUZ e FERREIRA, 2013, p. 40).

A definição de idade certa para alfabetizar é uma questão a ser amplamente discutida, uma vez que o processo de alfabetização é complexo e o desenvolvimento infantil subjetivo, suscetível ao ambiente e estímulos. Cada criança tem suas singularidades, tempos e formas

diferentes de aprender, inseridas em um grupo diversificado, o que carece de atenção, respeito e dedicação profissional para que sejam contempladas.

Em suma, a Provinha Brasil e a ANA podem ser consideradas como instrumentos capazes de produzir informações úteis para o processo de alfabetização, entretanto, não devem ser analisadas isoladamente sem considerar o contexto do processo de ensino e da aprendizagem. Dessa forma, precisam estar associadas às avaliações realizadas pela alfabetizadora, para assim compor o diagnóstico a ser abordado como parâmetro, para o (re)planejamento da ação pedagógica, objetivando atender às necessidades formativas das crianças e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da alfabetização.

Tanto a Provinha Brasil como a ANA provocam clima de tensão sobre os professores que atuam nas turmas a serem avaliadas, pois, o desempenho dos alunos é tido como reflexo da ação do professor. A oferta do PNAIC intensifica ainda mais essa pressão, pois a expectativa gerada pelo processo de formação está em processo de aperfeiçoamento. À medida que as alfabetizadoras receberam formação e incentivo financeiro para qualificação, apetece que retribuam o investimento do governo, com a ideia de que o Estado cumpriu com seu papel. Nessa acepção, Freitas (2012) chama a atenção para a política de formação e avaliação docente, que tem apresentado caráter meritocrático e tutorial, ao pretender vincular bônus aos professores, ao desempenho dos estudantes e à adoção de sistemas terceirizados.

Como salienta Loguercio (2015, p. 42) “[...] o Estado regulador e avaliador define as grandes metas a atingir e coloca em prática um sistema de monitoramento do cumprimento dos resultados desejados”. Nesse sentido, o PNAIC revela caráter controlador da ação docente ao indicar instrumentos de acompanhamento do processo de alfabetização, habilidades e competências a serem desenvolvidas e avaliações externas para mensurar o nível de alfabetização e, quiçá, a prática pedagógica das alfabetizadoras. Dessa forma, objetivando atender as metas e obter bons resultados, a alfabetizadora responsabilizada pelos índices acaba por tornar-se prestadora de contas.

2.1.4 Eixo 4: Gestão, controle e mobilização social

Este último eixo do PNAIC refere-se à gestão, controle e mobilização social em torno do alcance da meta de alfabetizar as crianças, que se caracteriza pela constituição do órgão institucional para a gestão das ações do referido programa. De acordo com a Portaria n.º 867/2012, isso ocorre em quatro instâncias:

- a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional [...];
- b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, [...], responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;
- c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;
- d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual (BRASIL, 2012a).

Assim, as diferentes instâncias contam com órgão institucional para acompanhamento e apoio à implementação das ações do PNAIC, estratégia essa para o cumprimento do compromisso formal assumido pelos entes federados ao instituir o referido programa.

Para coordenar e avaliar as ações do PNAIC, em âmbito nacional, considerando a amplitude deste Programa, buscou-se articulação entre os vários órgãos para compor o Comitê Gestor Nacional que é presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 2012a).

Além disso, o monitoramento das ações do PNAIC é realizado pelo SISPACTO, cujos profissionais são cadastrados para que tenham acesso às informações sobre o programa e também alimentem o sistema, inserindo dados sobre as turmas, e avaliando seus participantes.

Os critérios utilizados para a avaliação dos participantes é a frequência nos encontros formativos, que precisa atender ao mínimo de 75% (setenta e cinco por cento), e cumprir com as atividades e ações determinada nos encontros formativos. Dessa forma, é feito o monitoramento pelo perfil no sistema onde os próprios participantes são ora avaliados ora avaliadores.

Ainda em relação ao monitoramento e gestão, o PNAIC prevê o fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias que colaboram com o controle social da educação, a fim de acompanhar as ações e apoiar para que o desenvolvimento seja eficaz.

Com a descentralização da educação, as políticas públicas e as reformas passaram a ser realizadas a partir de compartilhamento das responsabilidades e parcerias, a exemplo de programas de formação continuada, como o PNAIC, cujo compromisso foi firmado por meio de documento de adesão.

Sobre tal fato, Aguiar (2001) destaca que isso ocorre

[...] na configuração de um novo formato organizacional nos sistemas de ensino e nas escolas, contemplando estratégias de descentralização com vistas à melhoria da qualidade da educação. Os governos da região admitem, de modo geral, que o sucesso da condução dessas reformas depende, em parte, das formas de implementação da gestão em nível macro e nas unidades escolares (AGUIAR, 2001, p. 194).

Como afirma a autora, para o sucesso das reformas é preciso que haja implementação da gestão tanto em nível dos governos: federal, estadual e municipal, como nas próprias unidades escolares, local onde a educação realmente acontece.

Nesse sentido, Alves (2014) alega que a implantação e implementação da gestão democrática é imprescindível para romper com a cultura autoritária existente nas escolas, e assim propiciar uma educação de qualidade, participativa, formadora de cidadãos críticos e conscientes (ALVES, 2014).

A essa perspectiva de gestão democrática no interior da escola, Oliveira (2006) acrescenta que o trabalho coletivo favorece a discussão mais ampla sobre os problemas específicos da instituição, que faz parte de um determinado contexto sociopolítico-econômico, na qual estão inseridos sujeitos que precisam ter a garantia de seus direitos. Dentre alguns desses direitos, é notável o avanço em relação ao acesso e permanência dos educandos, entretanto, a oferta de educação de qualidade, prevista desde a Constituição Federal (1988) e tão pronunciada nos discursos de governos, ainda não foi efetivada. A partir de tal realidade, constata-se a necessidade de implementação das políticas públicas educacionais.

2.2 Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: processo de implantação e análise dos cadernos direcionados para professores e para gestores

A Avaliação Nacional de Alfabetização é o instrumento de avaliação em larga escala mais recente que compõe o SAEB. Ressalta-se que a avaliação em larga escala é uma política pública com uma longa trajetória, pois, conforme apresenta Werle (2014), foi no ano de 1988 que ocorreram as primeiras experiências desse tipo de avaliação na educação básica, tendo

passado por reformulações importantes ao longo do tempo e ainda em vigor nos dias de hoje. Werle (2014) informa ainda que foi no ano de 1995, com o reforço dos empréstimos do Banco Mundial (BM) e pela a terceirização de operações técnicas, que o sistema de avaliação em larga escala assumiu um novo perfil e passou a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Outros marcos importantes sobre a nova fase da sistemática da avaliação da educação básica no Brasil, de acordo com Werle (2014), foi a participação em projetos internacionais de avaliação em larga escala, sob a coordenação da Oficina da UNESCO-OREALC, que ocorreu nos anos de 1997 e 1998. No entanto, no ano 2000, o Brasil passou a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, realizado a cada três anos e que permanece até os dias atuais.

Passados mais de 20 anos, o SAEB ainda se mantém como política pública para o alcance da educação de qualidade, embora tenha passado por implementações. A mais recente foi regulamentada pela Portaria n.º 482/2013, o SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Como um dos eixos do PNAIC, o INEP busca, por meio da ANA, aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática dos alunos de turmas dos 3º anos do ensino fundamental, bem como as condições de ensino. De acordo com o artigo 5º, da Portaria nº 482/2012, a ANA tem como características principais:

- I - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;
- II - a 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, conforme disposto no art. 30 da Resolução CEB/CNE no 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- III - 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;
- IV - concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e
- V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2013a).

No Relatório 2013-2014, “Da concepção à realização”, a ANA é explicitada como “[...] uma proposta de avaliação que vai além da aplicação do teste de desempenho do estudante, avançando para a coleta de informações e a produção de indicadores contextuais sobre as condições de oferta do ensino em cada unidade escolar” (BRASIL, 2015b, p.18). O processo de alfabetização é complexo, o que demanda o levantamento de dados de formas variadas e a partir de diversos instrumentos, para que se possa obter dados para compor uma visão geral do ciclo de alfabetização.

Constituída por cinco eixos, a ANA busca avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, cujos objetivos são:

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013c, p.7).

Os testes aplicados para aferir o nível de alfabetização e letramento é composto por 20 (vinte) itens de múltipla escolha para Matemática, de 17 (dezessete) itens no caso da Língua Portuguesa, e três itens de produção escrita, por meio dos quais pretende-se aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita, além de aspectos como “[...] a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos” (BRASIL, 2013c, p.8).

Em relação à divulgação dos resultados da ANA relativos aos níveis de alfabetização e condições de oferta, são informados por instituição de ensino, município e unidade federativa sem divulgação de resultados por aluno (BRASIL, 2013c). Assim, os resultados podem ser revistos pela escola, cabendo analisar o nível de aprendizagem da turma e o que ainda precisa ser feito para assegurar que alcancem o nível de alfabetização almejado ao final do ciclo.

É fundamental informar que os resultados da ANA não são informados no ano de sua aplicação, em função da dificuldade no tratamento dos dados. A divulgação é realizada no ano seguinte, impossibilitando a realização de intervenções, pois necessita-se associar essas informações às obtidas por meio das avaliações processuais, com o intuito de tomada de decisão da promoção ou não do aluno para o ano escolar seguinte.

A demora contribui para que os resultados da ANA não sejam considerados, uma vez que o professor do 4º ano não participa das formações do PNAIC, nem das ações de implementação da ANA promovidas na escola. O desconhecimento gera certo descrédito e segundo Fernandes (2009, p. 111), “[...] para muitos educadores e pesquisadores é duvidoso que as avaliações externas, por si mesmas, possam ter o papel de informar de forma confiável acerca do que os alunos sabem e que possam contribuir para melhorar a qualidade do ensino”.

As escolas têm dificuldades para analisar e interpretar pedagogicamente os resultados das avaliações em larga escala, o que pode estar relacionado à forma como essa política pública é abordada e como se procede ao acesso aos dados. Apesar de ser importante a apropriação dos resultados, Vianna (2003), ressalta:

Ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da expertise técnica dos responsáveis pelos relatórios (VIANNA, 2003, p. 9).

É imprescindível reconhecer que a política de avaliação em larga escala não contempla ações que garantam condições técnicas aos profissionais para que passem a compreender a ANA, que analisem seus resultados e os associem às práticas avaliativas desenvolvidas pela escola para que seja possível planejar intervenções. O investimento acaba sendo improfícuo, pois se investe muito na produção de dados que acabam por não ser utilizados, devido à demora na divulgação e falta de preparo da escola. Esses percalços acendem a imagem de que a ANA é um instrumento ineficiente para o ciclo de alfabetização.

Apesar das dificuldades apontadas, as avaliações não deixarão de existir, pois é uma política pública que tem unido forças com a política neoliberal. Cabe assim, o aprimoramento do sistema de avaliação em larga escala e a promoção de discussões acerca dos instrumentos avaliativos que o compõem. Como diz Freitas (2005), faz-se necessário

[...] construir uma alternativa que recoloca os processos de medição de desenvolvimento dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e associe-os com um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhos de cada uma delas (FREITAS, 2005, p. 930).

Assim, é preciso romper com o caráter classificatório dos testes, e associá-los a outros instrumentos usados pela escola para avaliar o processo de ensino e aprendizagem e a própria realidade da instituição. Embora seja de extrema relevância, percebe-se a ausência de discussões e estudos sobre as diversas dimensões do conhecimento e práticas avaliativas, como é possível verificar ao analisar o PNAIC, mesmo tendo previsto eixo específico para avaliação e formação de professores.

A Provinha Brasil e a ANA não foram abordadas nos cadernos de formação do PNAIC distribuídos às alfabetizadoras. Nos encontros formativos, priorizou-se a abordagem da avaliação processual, realizada pela alfabetizadora, que é indispensável para perceber a realidade do aluno através do acompanhamento contínuo das aprendizagens no contexto da sala de aula. Contudo, a avaliação institucional interna, elemento primordial para a gestão democrática e participativa, terreno fértil para reflexões sobre as problemáticas da escola e tomada de decisões coletivas, não foi contemplada pelo referido programa.

O estudo sobre as avaliações em larga escala foram direcionados ao material voltado para a formação dos coordenadores locais, responsáveis pela supervisão das formações locais e articular junto ao/a titular das Secretarias Municipais de Educação, a gestão das ações de desenvolvimento do PNAIC.

Nos aparatos legais do PNAIC estavam previstos diferentes abordagens avaliativas, entretanto, foram exploradas de forma desarticulada entre os grupos de formação. Com o grupo de orientadores de estudos, o foco foi com a avaliação processual realizada pelas alfabetizadoras, enquanto que com o grupo de coordenadores locais, o material de estudo discutia as avaliações em larga escala. Essa diferença no percurso formativo fortaleceu a ação gerencialista de coordenadores locais, principal elo entre escolas e secretaria de educação, e isso inviabilizou que a ANA e a Provinha Brasil fossem discutidas e refletidas pelo coletivo escolar. Assim, à medida que se desconhece, o sentimento que se constrói é o de insegurança e medo, e diante dessa instabilidade, as alfabetizadoras acabam servindo às aspirações do Estado, buscando consolidar as habilidades mínimas definidas na matriz de referência a todas as crianças.

O Documento Básico da ANA disponível na versão digital, publicado em 2013, não foi abordado nas formações do PNAIC, visto que o MEC não enviou a versão impressa e nem houve plena divulgação. Infere-se, assim, que o acesso a este material deve ter sido restrito. Este caderno, no transcorrer das 20 (vinte) páginas que o compõem, retrata as características e os objetivos da ANA, bem como o marco teórico e matrizes de referência.

Essas matrizes de referência, formuladas pelo INEP, são compostas por conhecimentos que julgam ser possível oferecer dados significativos para análise do processo avaliado, “[...] o que não nega a existência de outros saberes e informações significativas que pode contribuir para a visão dele”. A matriz de referência é um recorte de determinada realidade, não contempla todos os conhecimentos. “Esse recorte é justificado pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por uma opção política sobre o que ser melhorado e analisado em um dado construto” (BRASIL, 2013c, p. 13).

Fontanive (2011) alerta sobre a preocupação em adequar o currículo às matrizes de referência dos testes, o que pode acarretar no “[...] desvirtuamento da educação escolar, sobretudo a do EF, se ela se centrar apenas no ensino dos conteúdos e das metas atingíveis do currículo e no treinamento dos alunos para responderem aos testes” (FONTANIVE, 2011, p. 140). Neste sentido, é importante refletir sobre o caráter limitador deste tipo de instrumento, pois, os testes são adequados para mensurar alguns aspectos do currículo, até porque, considera apenas dois dos componentes curriculares, e ainda de forma restrita. Portanto, os resultados dessas avaliações, não devem ser vistos como parâmetro de qualidade, mensurados a partir de um teste, que explora algumas das habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

No próprio documento base da ANA é feito o alerta de que há aspectos da avaliação em larga escala que não abarcam a dimensão discursiva, visto que, se aplica um mesmo instrumento de avaliação formal para todo o país e que “[...] a escolha de descritores de operações cognitivas com objetos de conhecimento, em contextos específicos, para uma matriz é um recorte de um conjunto de conhecimentos que a escola deve trabalhar e, de forma alguma, pode substituir as propostas curriculares” (BRASIL, 2013c, p. 15).

É um equívoco embasar o trabalho pedagógico a partir das matrizes da ANA, o que limitaria as possibilidades das crianças vivenciarem experiências contextualizadas no ciclo de alfabetização. Sobre a matriz de referência da ANA, o relatório (2013-2014) assegura que,

Com base nas referências legais e nas políticas educacionais para o Ciclo da Alfabetização, associadas ao conhecimento produzido na área, foram formulados os fundamentos e a matriz de referência da ANA. Nas referências, a alfabetização assume foco central da escolarização, como recurso para o desenvolvimento da autonomia das pessoas para a busca de conhecimento mediado pela língua escrita (BRASIL, 2015b, p. 17).

Para melhor compreensão, seguem organizadas em quadros as Matrizes de Referência da ANA:

Quadro 9: Matriz de Referência da ANA – Língua Portuguesa

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Leitura	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.
	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.
Escrita	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: (BRASIL, 2013c, p. 17).

Como é possível observar no Quadro 9, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa está estruturada em dois eixos: o da leitura e o da escrita, organizados a partir de conhecimentos e habilidades consideradas necessárias à proficiência de alunos dessa faixa etária. Percebe-se que as habilidades de compreensão e escrita de textos têm maior prioridade no teste em relação à correspondência de som-grafia e escrita de palavras.

Quadro 10: Matriz de Referência da ANA – Matemática

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Eixo Numérico e Algébrico	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.
	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.
	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas.
Eixo de Geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas.
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
Eixo de Grandezas e Medidas	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.
	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas.

Eixo de Tratamento da Informação	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos.
---	--

Fonte: (BRASIL, 2013c, p. 19).

A Matriz de Referência de Matemática está organizada em 4 (quatro) eixos estruturantes, nos quais estão definidos conhecimentos e habilidades mínimas que se espera a consolidação, ao concluir o ciclo de alfabetização.

As matrizes que norteiam a avaliação em larga escala não podem ser usadas como indutoras da definição de currículo escolar, pois, as crianças têm o direito de conhecer além do que se é proposto por esse referencial reducionista. Nem os resultados da ANA devem ser legitimados como parâmetro para classificar as escolas, estimular a competição e ranqueamentos, dessa forma, não contribuem para a melhoria da qualidade da alfabetização.

É necessário salientar 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, se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Por outro lado, compreende-se 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 (BRASIL, 2013c, p. 11).

Compreende-se que a ANA, criada para ser um instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem, todavia, não contempla a totalidade de conhecimentos/habilidades a serem desenvolvidas nessa fase, e nem leva em consideração as especificidades e ritmos das crianças. A intenção do INEP é apontar que o processo de alfabetização é eivado de especificidades e, portanto, com essa avaliação cada escola, que inserida em um determinado contexto escolar, poderá analisar os resultados, processos de gestão, qualificação docente e subsidiar a orientação de práticas pedagógicas que possam colaborar com o processo de alfabetização (BRASIL, 2013, p.20).

Os testes da ANA aplicados em 2013, 2014 e 2016 não foram divulgados pelo INEP, justificando questões metodológicas, visto que parte das questões são repetidas nos testes dos anos seguintes, para possibilitar a comparabilidade dos resultados com anos anteriores. No entanto, no Relatório 2013-2014, Volume 1 – Da concepção à realização, apresenta-se itens representativos de cada nível de escala de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática. A Figura 4 é apresentada como exemplo de questão de Leitura, selecionada do referido material, considerando o nível mais elevado de proficiência:

Figura 4 – Exemplo de questão de Leitura – Nível 4

Leia o texto:

Que sujeira!

Casa de bruxa tem rato,
sapo, morcego, coruja.

Pra que é que serve a vassoura,
se a casa dela é tão suja?

BANDEIRA, P. *Por enquanto sou pequeno*. São Paulo: Moderna, 2009.

O item afere a habilidade de identificar o referente do pronome possessivo “dela” em poema.

No verso “se a casa dela é tão suja?”, a palavra “dela” refere-se

- (A) à casa.
- (B) à coruja.
- (C) à vassoura.
- (D) à bruxa.

Fonte: INEP (BRASIL, 2015b, p. 43).

A partir da análise da questão é possível verificar a condição superficial da ANA. A forma como é operacionalizada possibilita mensurar as habilidades e competências definidas na matriz de referência, abarcando o letramento escolar, aquilo que é plausível de ser contemplado em questões de múltipla escolha, entretanto, como a alfabetização é um fenômeno muito complexo, as limitações desse instrumento, inviabiliza cingir o letramento das práticas sociais e as especificidades desse processo, muito menos a qualidade. Diante disso, é imprescindível que a qualidade do nível de alfabetização das crianças não seja pautada a partir dos dados obtidos pela ANA, estes, precisam ser refletidos e associados aos outros procedimentos avaliativos adotados pela escola, a fim de traçar um diagnóstico mais amplo da situação de aprendizagem dos alunos e coletivamente traçar plano de metas para avançar.

Vale observar que a aplicação da ANA é uma situação atípica para criança, pois tem a presença de uma pessoa estranha, propondo uma atividade incomum a sua rotina, que exige longo período de concentração e silêncio, mediante clima de tensão sentido por ela e pela alfabetizadora. Essas condições interferem no rendimento dos alunos ao responder os testes.

As publicações do Documento Básico da ANA, Relatório 2013-2014, Volume 1, “Da concepção à realização”, e Volume 2, “Análise dos resultados”, de caráter instrucional, foram disponibilizados no meio digital, sendo explorados de forma independente por àqueles/as que tiveram conhecimento desse material. Não foram abordados nas ações formativas do PNAIC.

O Caderno para Gestores, intitulado: “Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização” trouxe em seu bojo artigos produzidos por diferentes autores, voltados, principalmente, para a abordagem da gestão de sistemas, mobilização e gestão do PNAIC; organizados em dois tópicos: aprofundando o tema e compartilhando. Neste caderno, a avaliação foi abordada em 2 (dois) dos 8 (oito) artigos.

O primeiro artigo, elaborado por Elianeth Dias Kanthack Hernandez, cujo título: “Possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização”, propõe reflexões sobre as possibilidades e limites desse tipo de avaliação, considerada como relevante pela autora.

É importante destacar que as avaliações educacionais, tanto da aprendizagem – que são aquelas realizadas pelo professor em sua sala de aula – como as de rendimento escolar – no caso das avaliações externas em larga escala –, quando baseadas em uma perspectiva diagnóstica, mediadora e propositiva, devem ser uma das prioridades das políticas educacionais voltadas para a melhoria do ensino, em especial nos programas destinados a ampliar as possibilidades de alfabetização das crianças (HERNANDES, 2015, p. 43).

Nessa direção, a avaliação realizada pela alfabetizadora é associada à avaliação em larga escala, possibilita identificar o nível de alfabetização da turma e, mediante as informações obtidas, a gestão escolar com a equipe pedagógica acabam apoiando a ação das alfabetizadoras, tornando possível planejar condições favoráveis para qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Usar os dados da avaliação em larga escala para responsabilizar as escolas pelos índices indesejáveis é uma prática equivocada, fugindo do pressuposto de diagnóstico.

Está presente a apreensão de Hernandez (2015) em relação à avaliação em larga escala, por estar acompanhada de equívocos, e exemplifica, ao expor a preocupação das escolas com os resultados. Tem-se direcionado esforços para que os alunos respondam de forma correta aos itens da prova, ao invés de buscarem estratégias para melhor ensinar na perspectiva de “[...] ensinamos para avaliar e não avaliamos para ensinar, subvertemos a função da escola, que é garantir que os alunos aprendam conteúdos de relevância social [...]” (HERNANDES, 2015, p. 46).

No decorrer do artigo, Hernandez (2015) aborda as avaliações em larga escala no PNAIC, apresenta a ANA e a Provinha Brasil e, no encaminhamento das conclusões, lembra que ao organizar essas avaliações, os órgãos proponentes utilizam descritores que explicitam habilidades e competências que devem ser garantidas aos alunos, todavia, realizam recortes e “[...] por suas características e finalidades, não permitem uma avaliação que contemple toda a

diversidade do currículo proposto pelos sistemas de ensino, tendo como base as diretrizes nacionais” (HERNANDES, 2015, p. 52).

Destarte, a ANA e a Provinha Brasil não contemplam todas as questões fundamentais para a formação dos alunos dessa faixa etária e, assim, o trabalho diário da alfabetizadora não pode estar pautado em atender prioritariamente o previsto nas matrizes de referência.

Loguercio (2015) pondera que “[...] a avaliação das aprendizagens dos alunos continua representando fonte de muitas incompreensões, equívocos, conflitos e contradições, mesmo acompanhada das diversas políticas públicas que implementaram o Ensino Fundamental de nove anos” (LOGUERCIO, 2015, p. 35).

O segundo artigo, “Ciclo de Alfabetização e avaliação: progressão escolar e das aprendizagens”, cuja autora Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE) destaca que “[...] é direito das crianças serem avaliadas e acompanhadas para que avancem em suas aprendizagens ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental [...]”. Considerando esse período como o ciclo de alfabetização, a autora pressupõe que as crianças precisam ser acompanhadas e terem sua heterogeneidade respeitada, tomando a alfabetização como um processo contínuo.

Cruz (2015) apresenta alguns princípios que viabilizam a continuidade da aprendizagem, a partir das iniciativas e ações desenvolvidas no PNAIC, nos anos de 2013 e 2014, dentre elas, sugere-se a elaboração de projetos de intervenção nas escolas, em que os resultados da ANA foram aquém do esperado, contando com apoio de professores, gestores e pais; também a realização de avaliações diagnósticas em todas as turmas do ciclo de alfabetização, nas diversas áreas do conhecimento; estímulo à participação dos professores em eventos, palestras e estudos para aprofundamento das temáticas voltadas à avaliação, organização do trabalho pedagógico, currículo e inclusão e, ainda, realização de reuniões de pais e mestres “[...] para chamar a responsabilidade de cada um em relação aos rendimentos dos filhos” (CRUZ, 2015, p.60-61).

Percebe-se que a autora apresenta alguns encaminhamentos, como se esses fossem sugestões plausíveis para acatar em todas as escolas. Compreende-se a necessidade de cada coletivo escolar analisar os dados da ANA, contextualizar com o seu entorno e refletir ações que corroborem com o desenvolvimento das crianças, baseadas no ideário de formação humanitária, que faça sentido e seja útil às práticas sociais.

Para melhorar os níveis de aprendizagem, Cruz destaca que,

[...] as possíveis relações entre a avaliação externa e a interna estão pautadas nas concepções e atividades que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, que ocorre no cotidiano da escola, em que interagem

professores, alunos e recursos didáticos usados para ensinar e avaliar as crianças (CRUZ, 2015, p. 62).

A avaliação, assim, passa a ser eficiente quando abordada como proposta diagnóstica, em processo contínuo de interação de diferentes sujeitos, estratégias e recursos didáticos.

Reportando, novamente, ao Relatório 2013-2014, Volume 1, “Da concepção à realização”, encontra-se sobreavisos em relação à avaliação em larga escala, conforme trecho elencado a seguir:

Cabe ressaltar que o teste não consegue mensurar o pleno uso social da Língua Portuguesa e da Matemática, fornecendo apenas informações sobre alguns aspectos desse uso social: aqueles relativos à alfabetização/letramento escolar passíveis de serem mensurados por itens de múltipla escolha e por itens de resposta construída (BRASIL, 2015b, p. 19).

Neste sentido, a avaliação em larga escala é um instrumento que produz informações, mas de forma limitada. Lima e Aranda (2014) julgam que a avaliação precisa propiciar a transformação de tal maneira que possibilite a viabilização de ações interventivas que venham a atender às necessidades apontadas nos resultados. Assim, é fundamental fazer das informações obtidas, por meio da avaliação, diretrizes que orientem a ação em todos os níveis do sistema educacional, a começar da prática docente à gestão escolar na busca por alcançar as prioridades para a área da educação.

O Relatório 2013-2014, “Análise dos resultados”, produzido pelo INEP, apresenta os principais resultados da ANA, referentes aos dois anos, e propõe subsidiar as análises e planejamentos de modo a apontar formas de utilizá-los em prol da melhoria da educação, mas também faz a seguinte ressalva: “[...] o teste mede apenas uma parte, definida como matriz de referência, do que é ensinado nas escolas [...]” (BRASIL, 2015c, p. 16).

Conforme Martins e Werle (2015, p.4), “Os referenciais utilizados pelo PNAIC sugerem alterações nas matrizes curriculares dos municípios, de forma que o direito de aprendizagem na alfabetização seja garantido efetivamente ao aluno”. Assim, as instituições passam a rever os currículos de forma a contemplar os conteúdos mínimos considerados como direitos de aprendizagem, os quais estão incorporados aos cadernos formativos do PNAIC, estudados pelos/as cursistas que, conseqüentemente, buscam ajustá-los mediante a preocupação em obterem melhores resultados nas avaliações em larga escala.

No ano de 2016, diante da preocupação do governo com os resultados obtidos com a aplicação da ANA, nos anos de 2013 e 2014, e com o intuito de que os dados fossem abordados,

foi destinado ao processo formativo de alfabetizadoras, embora exíguo, o estudo para interpretação do boletim e consulta ao painel de resultados, pois assim cada escola teria condições de analisar a sua realidade.

Ressalta-se que há grande investimento financeiro para realização de avaliação em larga escala, como é o caso da ANA. Apesar disso, as informações obtidas a partir desse instrumento não são utilizadas adequadamente de modo a compensar tal investimento. Nessa lógica, Alavarse (2013) recomenda:

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).

Diante do que foi exposto, depreende-se que a ANA, sendo uma avaliação censitária voltada à oferecer informações sobre o nível de alfabetização de crianças do 3º ano do ensino fundamental e indicadores sociais, pode colaborar com o diagnóstico e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, e também subsidiar a implementação de políticas públicas. Todavia, a sua abordagem ainda está aquém, visto que mesmo sendo um dos eixos do PNAIC, não foi amplamente discutida nas formações, o que nos leva a crer que não é bem compreendida pelos profissionais que recebem esses dados. Dessa forma, conclui-se que não são feitas intervenções de modo a colaborar com a melhoria da aprendizagem.

Percebe-se a falha nessa política de avaliação em larga escala, pois não há a preocupação em orientar as alfabetizadoras a respeito da ANA, esclarecendo os objetivos e a abordagem dessa política para o ciclo de alfabetização e, conseqüentemente, os equívocos cometidos nas escolas são comuns, como os treinos dos alunos e a cobrança sobre as alfabetizadoras para que melhorem os resultados. Assim sendo, não se alcança o propósito principal que é garantir às crianças o direito de serem alfabetizadas com qualidade e equidade de condições.

2.3 – A implantação/implementação do PNAIC e da ANA, no estado de Mato Grosso do Sul, sob a ótica da Coordenadora Geral do PNAIC/UFMS

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído em julho de 2012, e a partir do segundo semestre desse mesmo ano, os estados brasileiros e municípios iniciaram o processo de adesão.

No estado de Mato Grosso do Sul houve considerável adesão, firmando o compromisso de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e consequentemente, superar a defasagem idade/série. Essa união de esforços dos entes federados voltados para a alfabetização é justificada pela preocupante realidade apontada nas avaliações em larga escala e para o cumprimento de acordos como o “Educação para Todos”, a Conferência de Jontiem, 1990; a Conferência de Dakar, 2000; e o Compromisso Todos pela Educação. Esse aspecto é comentado por Cruz, Taveira e Souza,

[...] entre os anos de 2011 e 2015, resultados de avaliações como PISA (*Programme for International Student Assessment*), Prova Brasil, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio), INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional) e ANA apontaram que, apesar dos esforços e investimentos financeiros do governo e sociedade civil, a universalização da educação primária não tem significado o acesso aos conhecimentos básicos e são poucos os avanços obtidos na alfabetização das crianças (CRUZ; TAVEIRA e SOUZA, 2016, p. 184).

Com essa situação indesejável no ciclo de alfabetização, os autores apontam que os esforços empenhados ainda são insuficientes. Pode-se apreender que essa proporção de adesão ao PNAIC representa o movimento de articulação entre os entes federados, a fim de reestruturar o ciclo de alfabetização, com o desenvolvimento de estratégias relacionadas à qualificação profissional, distribuição de recursos didáticos e materiais e a instituição de instrumentos de avaliação nacional para aferir a alfabetização das crianças.

A partir da pesquisa documental, embasada nos relatórios gerados pelo SIMEC/SISPACTO, é possível obter dados para mostrar a amplitude do PNAIC, no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2013 a 2016.

Nas palavras de Gil (2002, p. 45-47), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. O autor afiança que a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, como: os documentos constituem fonte rica e estável de dados, pois resistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. O custo da pesquisa pode ser considerado baixo, pois demanda de pouca disponibilidade de tempo ao se comparar com o de outras pesquisas. Além dos benefícios citados pelo autor, a pesquisa documental, possibilita a complementação da pesquisa bibliográfica e de campo.

Ao analisar os relatórios do SISPACTO, é possível ter acesso à informações concernentes a implantação/implementação do PNAIC e ANA, no estado de Mato Grosso do

Sul, sem ter que mobilizar um grupo de pessoas, locomover-se aos outros municípios para obter informações e depois demandar esforços no tratamento dos dados.

O SIMEC é um Sistema que compõe todos os programas do Ministério da Educação, dentre eles, o PNAIC pelo SISPACTO, no qual os participantes têm acesso para cadastrarem os dados pessoais e profissionais, informações sobre a turma (alunos) e respondem a questionários elaborados pela Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC, referente ao processo de alfabetização, a partir dos quais serão gerados os perfis e relatórios, usados para o monitoramento do Programa. De posse dos dados do SISPACTO, serão realizadas as análises, fazendo relação com as informações obtidas por meio de entrevistas, de modo a compreender, como tem ocorrido o processo de implementação do PNAIC, no MS. No tocante a essa organização de dados, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que:

A análise de dados é o processo de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campos e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Conforme o exposto, cabe ao pesquisador valer-se de diversos procedimentos para o levantamento de informações, que posteriormente precisam ser analisadas, selecionando os aspectos de relevância social para futura divulgação. Neste sentido, disseminando informações que possibilitem aos leitores compreenderem a dimensão do objeto de estudo abordado no contexto em que está inserido.

No caso de Mato Grosso do Sul, o número de profissionais envolvidos no PNAIC impressionam e, sobre esses dados dispostos no SISPACTO, Barbosa (2016) declara que “O ano de 2013 caracterizou-se como um ano de aprendizado e implementação do maior programa de formação de professores/as do MEC, atendendo, de acordo com o SISPACTO, 327.315 profissionais da educação em todo o território nacional” (BARBOSA, 2016, p.37).

Observa-se assim, que o PNAIC é um dos programas voltado à formação de alfabetizadoras, que mais foi expandido no Brasil e por maior período de duração. Diante de tamanha proporção, o SISPACTO foi a ferramenta utilizada para o monitoramento do desenvolvimento das formações. Neste sistema também são realizadas as avaliações dos perfis envolvidos no PNAIC, as quais estão associadas à formação continuada e consequente

concessão ou não de bolsa de estudo, tendo o participante que cumprir com suas atribuições e o mínimo de 75 % (setenta e cinco por cento) de frequência.

O Município de Alcinópolis, que é de pequeno porte, realizou a adesão, mas não dispõe de Instituições de Ensino Superior, nem de centros formativos. Tem seu quadro profissional constituído em grande parte por alfabetizadoras e gestores com formação acadêmica na modalidade semipresencial, devido à dificuldade de frequentar cursos presenciais, decorrente da distância com outros municípios, dificuldades de deslocamento e de conciliação da jornada de trabalho e estudo. Dessa forma, parcerias como a do PNAIC são primordiais para oportunizar o acesso à formação continuada e aperfeiçoamento profissional.

No estado de Mato Grosso do Sul, pode-se considerar que o PNAIC atingiu 100% (cem por cento) do estado, pois mesmo nos municípios que não fizeram a adesão, as ações do referido programa foram desenvolvidas por meio da rede estadual de ensino, como é possível comprovar no quadro a seguir:

Quadro 11: Número de municípios que aderiram ao PNAIC em MS

Adesão ao PNAIC no estado de Mato Grosso do Sul				
Ano de referência	2013	2014	2015	2016
Quantitativo de municípios participantes	78 + rede estadual	79 + rede estadual	77 + rede estadual	79 + rede estadual

Fonte: Dados SISPACTO informados por Souza, 2017. Organizado pela autora.

O PNAIC foi bem expandido por todo estado, embora algumas escolas da rede municipal de ensino ficaram fora das ações de formação do programa por não terem conseguido concretizar a adesão.

A Professora Doutora Regina Aparecida Marques, da UFMS, é a responsável pela Coordenação Geral do PNAIC, em Mato Grosso do Sul. No Quadro 12, encontra-se a composição da equipe responsável pela coordenação geral do PNAIC, em MS.

Quadro 12: Membros da Coordenação Geral do PNAIC em MS - (2013-2016)

Relação Nominal dos membros da Coordenação Geral do PNAIC – UFMS				
Ano de referência	2013	2014	2015	2016
Coordenadora Geral	Regina Aparecida Marques de Souza	Regina Aparecida Marques de Souza	Ana Lucia Espíndola (janeiro* a nov.); Regina Aparecida Marques de Souza (a partir de novembro)	Regina Aparecida Marques de Souza

Coordenadora (s) Adjunta(s)	Constantina Xavier Filha e Ana Lucia Espíndola	Ana Lucia Espíndola; Ana Cristina Schirmer e José Luiz	Ana Cristina Schirmer (julho a novembro) Ana Lucia Espíndola (a partir de novembro)	Ana Lucia Espíndola e Constantina Xavier Filha
------------------------------------	--	--	--	--

Fonte: Souza, 2017. Organizada pela autora.

É possível perceber, que a coordenadora geral acompanhou todo o percurso formativo à frente do PNAIC. Essa continuidade na gestão do PNAIC pode ser considerada como um fator positivo, pois além de conhecer o programa desde o início, acompanha as dificuldades de cada ano, criando estratégias para aperfeiçoamento, além de ter estabelecido vínculo com os participantes e conseqüentemente, adquiriu conhecimento da realidade de cada município.

A coordenadora geral do PNAIC coloca que uns dos grandes desafios foi organizar a equipe de trabalho, pois, no estado de Mato Grosso do Sul, há poucos pesquisadores na área de alfabetização e muitos deles já estavam envolvidos em outros projetos. A escolha da equipe foi feita a partir de edital público aberto para profissionais de todas as universidades do estado. A Tabela 1 dispõe sobre o quantitativo de professores formadores responsáveis por preparar os orientadores de estudos.

Tabela 1: Número de professores formadores do PNAIC em MS

Quantitativo de professores formadores – UFMS				
Ano de referência	2013	2014	2015	2016
Quantitativo de professores formadores participantes	9	18	9	10

Fonte: Dados SISPACTO informados por Souza, 2017. Organizada pela autora.

O quantitativo de formadores representa a quantidade de grupos que foram organizados para a realização da formação dos orientadores de estudos dos municípios que aderiram ao PNAIC. Tomando como exemplo o ano de 2013, os orientadores dos 78 (setenta e oito) municípios participantes foram divididos em 9 (nove) grupos.

Ainda observando os dados já apresentados, é possível perceber que, o número de formadores, no ano de 2014, é bem superior em relação aos demais anos. Essa diferença (o dobro em relação ao primeiro ano) advém da necessidade de contemplar a abordagem da Alfabetização Matemática, foco neste ano, e ainda continuar com os estudos voltados para a Alfabetização e Letramento – Língua Portuguesa. Dessa forma, cada grupo de orientadores de estudos tiveram à disposição dois formadores com formação específica, e que trabalharam de forma articulada, a fim de prepará-los para mediar as formações locais.

Essa ampliação do grupo de formadores, em 2014, é resultado das reivindicações das Universidades ao MEC para implementação do PNAIC. Ao interpelar sobre possíveis

reivindicações, a coordenadora geral coloca que muitas mudanças no referido programa ocorreram a partir da mobilização das 42 (quarenta e duas) universidades, que bem articuladas instituíram o Fórum. Cita como exemplos de solicitações ao MEC, a continuidade dos estudos de Linguagem no ano de 2014, cuja previsão inicial era contemplar apenas a Alfabetização Matemática e também a inclusão do coordenador pedagógico como alvo das formações.

Para a realização das formações promovidas pela instituição formadora, neste caso a UFMS, e também para o apoio aos municípios e realização de monitoramento das ações do PNAIC, o programa dispôs de equipe de supervisores.

Tabela 2: Número de supervisores do PNAIC em MS

Quantitativo de supervisores – UFMS				
Ano de referência	2013	2014	2015	2016
Quantitativo de supervisores participantes	6	10	6	6

Fonte: Dados SISPACTO informados por Souza, 2017. Organizada pela autora.

Observa-se que o grupo de supervisores é bem limitado em relação ao quantitativo de participantes para dar apoio. As responsabilidades desse profissional, assim como nos demais envolvidos no PNAIC estão definidas na Resolução n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013.

A Profa. Dra. Regina, no decorrer da entrevista, expôs a dificuldade ao dispor de uma pequena equipe para lidar com a média de 5.000 (cinco mil) profissionais em Mato Grosso do Sul, considerando os cadastrados no SISPACTO, e mais os profissionais que participaram na condição de convidados, entretanto, com as mesmas atribuições, direitos e deveres.

A Tabela 3 apresenta o número de envolvidos no PNAIC, em Mato Grosso do Sul, considerando todos os perfis cadastrados no SISPACTO.

Tabela 3: Número de participantes em MS cadastrados no SISPACTO

Total de participantes cadastrados no SISPACTO – MS				
Ano de referência	2013	2014	2015	2016
Total de participantes	4.944	4.342	4.095	4.490

Fonte: Dados SISPACTO informados por Souza, 2017. Organizada pela autora.

Desvinculando cada um dos perfis envolvidos no PNAIC, apresenta-se, na Tabela 4, o quantitativo de profissionais que desempenharam a função de orientadores de estudo, em MS.

Tabela 4: Número de orientadores de estudo em Mato Grosso do Sul

Total de orientadores de estudo cadastrados no SISPACTO – MS				
Ano de referência	2013	2014	2015	2016
Total de participantes	226	220	212	191

Fonte: Dados SISPACTO informados por Souza, 2017. Organizada pela autora.

O quantitativo de orientadores de estudo (OE) é definido pelo número de alfabetizadoras, que de acordo com as regras do programa, é estipulado como número mínimo de 10 e máximo de 30 alfabetizadoras por turma. Dessa forma, é variável a quantidade de OEs por município, tendo casos de municípios de pequeno porte, como Alcínópolis, que contou com apenas um orientador de estudo.

Já o quantitativo dos profissionais responsáveis pela coordenação local do desenvolvimento das ações do PNAIC, nos municípios, está explicitado na Tabela 5:

Tabela 5: Número de coordenadores locais em Mato Grosso do Sul

Total de coordenadores locais cadastrados no SISPACTO – MS				
Ano de referência	2013	2014	2015	2016
Total de participantes	80	80	79	77

Fonte: Dados SISPACTO informados por Souza, 2017. Organizada pela autora.

Cabe informar que a coordenação local é desempenhada por profissional indicado por Secretário/a de Educação de cada município, devendo ser o elo de ligação entre a UFMS e gestores municipais. A rede estadual de ensino, também, define profissional responsável para desempenho de tal função, de modo a garantir o desenvolvimento das formações com alfabetizadoras lotadas nas escolas de sua rede, em todo território do estado.

Para cadastro de alfabetizadoras no SISPACTO, precisava atender ao requisito de ser o professor regente de turma do ciclo de alfabetização e ter sido cadastrado no Educacenso, no ano anterior. A Tabela 6 apresenta o total de alfabetizadoras cadastradas em Mato Grosso do Sul.

Tabela 6: Número de alfabetizadoras em Mato Grosso do Sul

Total de alfabetizadoras cadastradas no SISPACTO – MS				
Ano de referência	2013	2014	2015	2016
Total de participantes	4619	4011	3.787	4.184

Fonte: Dados SISPACTO informados por Souza, 2017. Organizada pela autora.

É possível perceber a redução nos cadastros do SISPACTO entre os anos de 2013 e 2014. Barbosa (2016, p.49), supervisora do PNAIC/UFMS, de 2013 a 2016, alegou em sua dissertação, cujo objeto de estudo é o PNAIC, que a razão de ter diminuído o número de participantes no estado está centralizada nas professoras, devido à redução de atendimento dos anos iniciais pela rede estadual de ensino, em atendimento ao previsto na LDBEN n.º 9.394/1996, visto que esta etapa compete aos municípios. A outra justificativa está relacionada

ao fato da rotatividade de professoras no ciclo de alfabetização, sendo que o Programa não abre a possibilidade de cadastro após o fechamento de turmas (BARBOSA, 2016, p. 49).

Entretanto, a autora, destaca que “para certificação, o número era sempre maior”. Os números apresentados pelo SISPACTO são inferiores ao número de participantes das formações em MS, pois, a UFMS permitiu a participação de professoras que atuavam no ciclo de alfabetização na condição de convidadas e se comprometeu a certificar todos cursistas do PNAIC, inclusive os que não se enquadravam nos critérios de cadastro, desde que atingisse o mínimo 75% de frequência. Desta forma, a amplitude do PNAIC, no estado de MS, ainda é maior do que representado nos dados do SISPACTO.

A Profa. Dra. Regina reforça em seu discurso que devido a limitação de pessoal, não conseguiram realizar o acompanhamento em todos os municípios como almejado, mediante as distâncias e os compromissos com a organização das formações. Assim, essa ação que era uma das propostas da coordenação geral ficou comprometida. Diante de todas as dificuldades enfrentadas, a mais complicada na visão dela, foi lidar com as questões mais burocráticas de recursos, o que emperrou algumas questões de funcionamento do Pacto.

Sob outras adequações necessárias, a coordenadora geral declara que gostou muito da última readequação, com a inserção de coordenadores regionais, no entanto, precisava ter um perfil mais claro da função deles, porque almejava o acompanhamento dos municípios, coisa que a equipe da Universidade não conseguia pela limitação de pessoal e compromissos.

Ao discorrer sobre o uso dos cadernos de formação das alfabetizadoras, a coordenadora esclarece que para cada caderno era organizado um pré-planejamento pela equipe nacional, mas que posteriormente cada universidade tinha que adequar à sua realidade. Inclusive, destaca que apesar das críticas ao PNAIC, em relação a ter um tipo de caderno padrão para todo o Brasil, “[...] cada universidade tinha liberdade e até a obrigação de articular com sua realidade e isso todas fizeram” (SOUZA, 2017).

Nas reuniões de estudo e planejamento das formações a serem desenvolvidas com os orientadores de estudo, a coordenação geral e adjunta, juntamente com a equipe de supervisores e professores formadores, tinham a liberdade de contemplar as especificidades nos conteúdos abordados nos cadernos de formação.

Barbosa (2016, p.41) registra que os cadernos de formação de alfabetizadoras foram trabalhados pelas 38 (trinta e oito) universidades dos estados participantes do PNAIC em todo o Brasil, e que apesar de um material para âmbito nacional, a participação de cada universidade em seu próprio estado possibilitou considerar as questões relacionadas à cada regionalidade, uma vez que o Brasil, é um país de diversidades.

Quando indagada sobre a abordagem da avaliação nas formações, a coordenadora geral explica que foi explorada da mesma forma que as demais temáticas do programa. Os professores formadores organizavam os encontros formativos considerando os cadernos enviados e articulavam com as experiências profissionais vivenciadas pela equipe.

Complementa que em 2015, teve uma configuração diferente no PNAIC, em que os coordenadores passaram a ter formação específica, embora a UFMS já havia viabilizado algumas ações formativas para coordenadores, a fim de que pensassem sobre o programa junto com o orientador, mesmo quando não era a proposta do Pacto. O caderno de gestores direcionado aos coordenadores locais possibilitou que refletissem sobre o processo de avaliação no município.

Essa reivindicação das universidades em incorporar os coordenadores no processo formativo foi um avanço, pois, estes são o apoio ao trabalho das alfabetizadoras nas escolas. Dessa forma, o coordenador precisava compreender e colaborar com o processo de alfabetização das crianças, para não ficar alienado às propostas formativas do PNAIC e temáticas. A exemplo da ANA, os gestores do *locus* da pesquisa concordam que precisam apoiar e orientar as alfabetizadoras, mas como diz o Gestor 3 “[...] Também não recebemos informações suficientes para repassar.” Reiterando assim, a necessidade integrá-los na formação junto com as alfabetizadoras, questão pleiteada pela equipe do PNAIC/UFMS.

Foi perguntado à coordenadora geral, se ela considera que as formações favoreceram as reflexões e mudanças de postura das alfabetizadoras em relação à prática avaliativa e abordagem dos resultados da ANA. Sobre essa questão, iniciou respondendo “É... essa resposta eu fico preocupada [...]”, justificando que a Universidade não tinha nenhum envolvimento com essa avaliação em larga escala, e que as informações que chegavam até a equipe eram trazidas pelos formadores que ouviam relatos informais de orientadores e coordenadores locais. Relata ainda que, a equipe até pensou em criar ações que instigassem aos orientadores a pensarem juntos com suas alfabetizadoras dos municípios, mas, os resultados concretos sobre a abordagem da ANA, nos municípios, a equipe não tinha ainda.

A Profa. Dra. Regina contou que a UFMS, em 2016, após a divulgação das quedas dos índices de alfabetização em MS, referente as aplicações da ANA, em 2013 e 2014, realizou uma formação para discutir a ANA, que contou com a palestra da Profa. Rozemeiry Moreira, da UFMS, do Polo de Três Lagoas, especialista em discutir as avaliações externas, na época desenvolvendo a pesquisa do Doutorado sobre essa temática pela UFSCAR. A coordenadora ainda ponderou: “Nesse ano, nós sentimos essa necessidade sim, de quebrar essa barreira”.

Posteriormente, cada município realizou a análise, reflexões e para que planejassem ações de acordo com sua realidade e necessidades percebidas

As informações da coordenadora geral, de que a equipe inicialmente optou por não discutir a ANA e que fizeram isso após a divulgação dos resultados de duas edições, despertaram preocupação. A maioria das alfabetizadoras sinalizaram que as reuniões para discutir a ANA eram apenas para avisar da aplicação e, posteriormente, para comunicar os resultados, sendo que 75% (setenta e cinco por cento) delas afirmaram que a ANA foi pauta em poucos momentos da formação e de forma aligeirada.

O fato da ANA ter vindo a partir do Pacto, gerou certa cobrança à equipe. Inclusive a coordenadora geral revela que ao participarem da reunião sobre a primeira Avaliação Nacional da Alfabetização, as universidades mostraram ao INEP que os descritores da prova estavam fora dos direitos de aprendizagem definidos pelo PNAIC, a partir disso, passaram a se organizar de uma forma que as universidades ficassem realmente fora desse processo.

A cobrança percebida pela equipe do PNAIC/UFMS em relação à ANA também foi pontuada na entrevista pela maioria dos profissionais de Alcinoópolis. A Alfa 1 desabafou: “Sim, a gente se sente pressionado sim, porque depois vai ter gráficos e índices de desenvolvimento, o que o aluno aprendeu e não aprendeu, a gente fica assustado. Se não aprendeu, querendo ou não, foi quem? O professor que não fez com que o aluno rendesse. [...]” Ficou evidente na fala dessa alfabetizadora a pressão para que os alunos tenham bom desempenho nos testes. Outro ponto em que as alfabetizadoras concordam é que o nível de alfabetização das crianças é o elemento menos pretendido de ser mensurado pelo governo, sendo que os professores regentes das turmas do ciclo de alfabetização são os que mais sofrem com a culpabilização pelos resultados.

A coordenadora geral ainda comentou que, em 2014, “[...] os índices tiveram uma queda e começaram a discutir a formação”. Fica implícita a preocupação com os resultados da formação do PNAIC desenvolvida nos anos de 2013 e 2014, mesmo sabendo que o processo formativo tenha sido significativo para alfabetizadoras, conforme expõe a Alfa 2 “[...] pra mim, me ajudou muito, porque muitas vezes não fazia certos tipos de brincadeiras na sala, assim, me segurando, porque às vezes eu tinha receio, e com o PNAIC não, eu senti mais liberdade [...]”. Nota-se que essa alfabetizadora precisou de aportes teóricos para sustentar sua ação, e foi encorajada a criar alternativas. O que acaba sendo tomado como referencial de qualidade, é o resultado das avaliações em larga escala, que deste modo, relativiza tanto a formação docente como o nível de alfabetização, sem considerar as vivências e o desenvolvimento múltiplo das crianças.

Para finalizar a entrevista, foi perguntado à coordenadora geral, se ela acredita que a ANA poderia contribuir para a qualidade do processo alfabetizador. Alertando para o fato de que não é especialista em avaliação, a coordenadora expôs que esse tipo de avaliação é vista pelas universidades sempre com muita preocupação, pois não pode transformar essa avaliação em “vestibulinho”, formar as crianças para essa avaliação, e ainda complementa que esse tipo de avaliação

[...] precisa estar muito próxima da ação os professor, mas acho que a gente vai ter que estudar muito para chegar a essa concepção. Por enquanto, ela é muito tecnicista, ela é muito instrumental, é fechada e não faz esse feedback. Ela vem quase que como um castigo para o professor e não uma forma de rever a sua prática (SOUZA, 2017).

Fica evidente, nas falas da coordenadora geral do PNAIC, a preocupação com a forma de encaminhamento dessa política pública de avaliação em larga escala. Em que o professor, sentindo a pressão para obtenção de bons resultados, acaba por conduzir sua prática para preparar as crianças para a ANA, que não dá devolutiva circunstanciada à escola.

Ao analisar a abordagem da avaliação no PNAIC, a partir das considerações da Profa. Dra. Regina, pressupõe-se que o fomento a essa temática foi direcionado à avaliação processual, aquela desenvolvida pela alfabetizadora durante o processo de ensino e aprendizagem. Tendo a avaliação em larga escala sido abordada no caderno de gestores, e explorado apenas pelos coordenadores locais. Ofertou-se, assim, formações diferentes para orientadores e coordenadores locais, e indícios de desarticulação ao abordar a temática da avaliação.

Ficou claro que não houve envolvimento da instituição formadora - UFMS na implantação da ANA, no estado de Mato Grosso do Sul, ficando a cargo exclusivo do INEP, apesar da tentativa das universidades em ponderar a divergência desse instrumento com os direitos de aprendizagem apresentados pelo PNAIC.

Mesmo com os resultados da ANA mostrando que não houve evolução no nível de alfabetização das crianças no estado, é preciso levar em consideração o quantitativo de profissionais envolvidos no PNAIC, conforme o apresentado no decorrer deste texto. Esses números demonstram que houve engajamento de diferentes atores do cenário educacional do estado em prol da melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças na fase da alfabetização.

CAPÍTULO 3

A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: OS USOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA) NAS ESCOLAS URBANAS DO MUNICÍPIO DE ALCINÓPOLIS - MS

O *locus* da pesquisa empírica é o município de Alcinópolis - MS, com o foco da investigação voltado para as escolas urbanas que atendem o público-alvo do ensino fundamental, especificamente, as turmas do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Alcino Carneiro e a Escola Estadual Professora Romilda Costa Carneiro, embora tenha cinco instituições de ensino que serão apresentadas a seguir.

O Objetivo deste capítulo é investigar a implantação e os usos da ANA, buscando compreender, inclusive, se este instrumento foi pauta das ações formativas do PNAIC, grupo local.

O Capítulo está organizado em tópicos, por meio dos quais é apresentado o município e as instituições de ensino, as concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais e o processo de aplicação, resultados e contribuições da ANA, na visão dos entrevistados.

A linha temporal da pesquisa centra-se no período de 2013 a 2016, considerando o primeiro ano de implantação do PNAIC e da aplicação da ANA, bem como a implementação nos anos seguintes. Os sujeitos da pesquisa são professoras alfabetizadoras (regentes das turmas dos 1º aos 3º anos) e equipe gestora das instituições de ensino, lotada no ano letivo de 2016, o que representa 12 (doze) profissionais, sendo oito alfabetizadoras e quatro gestores. Na busca de garantir a liberdade e confidencialidade, os sujeitos estão referenciados como Alfa e Gestor, a fim de evitar a identidade, constrangimentos e o receio em expressar suas impressões.

3.1 A realidade pesquisada: caracterização do município, escolas e profissionais

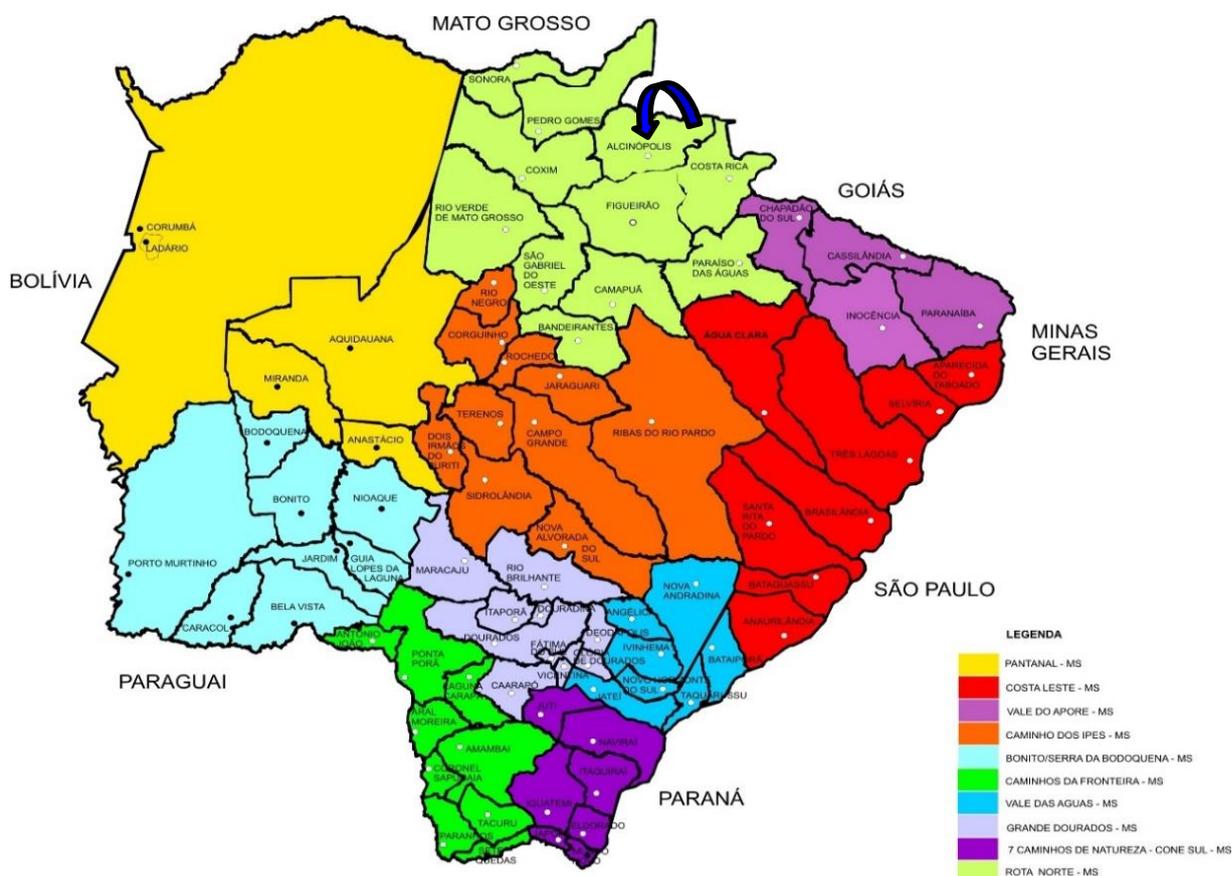
Alcinópolis é um dos municípios do estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Norte, que faz divisa com Coxim, Pedro Gomes, Costa Rica, Figueirão e com os municípios do estado de Mato Grosso, sendo eles, Alto Araguaia e Alto Taquari.

Conhecida como a Capital da Arte Rupestre, devido ao fato de ser detentora da maior concentração de sítios arqueológicos no estado de Mato Grosso do Sul, totalizando 24 (vinte e quatro) sítios arqueológicos. O codinome foi estabelecido por meio da Lei Estadual n.º 4.306,

de 21 de dezembro de 2012, em decorrência das belezas naturais dos sítios arqueológicos e Parques de Preservação Ambiental, o que tem impulsionado o turismo no município.

Para situar o leitor sobre a localização de Alcinópolis, apresenta-se logo a seguir o Mapa Turístico do estado de Mato Grosso do Sul, no qual está indicado por seta, a área que correspondente à Rota Norte - MS (área em verde claro).

Figura 5: Mapa Turístico de Mato Grosso do Sul



Fonte: Disponível em: <http://www.turismo.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/54/2015/04/mapa_atual_do_MS.jpg>. Acesso em 15 ago. 2017.

A história de Alcinópolis chama a atenção, pois, sua criação foi impulsionada pelo interesse de fazendeiros em proporcionar estudos aos seus filhos, que anteriormente era garantido através da contratação de professores particulares, por ser uma região de difícil acesso. Na década de 1970, iniciou-se os esforços para criação da primeira escola e a partir dessa conquista, começaram a chegar os primeiros moradores, instalar o comércio, enfim, a construção da cidade (SEBRAE-MS, s.d., p.6-7)

Em 22 de abril de 1992, conquistou sua emancipação, deixando de ser Distrito de Coxim. Mesmo após 25 anos, é considerado município com características interioranas e ainda possui ruas sem pavimentação asfáltica, conforme é possível visualizar na figura abaixo:

Figura 6 – Foto aérea do município de Alcinópolis-MS



Créditos da imagem: (SEBRAE - MS, s.d. p. 15).

Com área territorial de 4.399,70km², de acordo com os dados do IBGE²⁵, a população de Alcinópolis, no ano de 2010, era de cerca de 4.569 (quatro mil, quinhentos e sessenta e nove) habitantes e, em 2016, a população estimada é de 5.114 (cinco mil, cento e quatorze) habitantes, com 69% (sessenta e nove por cento) da população morando na zona urbana (IBGE, 2010).

A principal atividade econômica ainda é agropecuária e, em 2012, o Produto Interno Bruto (PIB) do município de Alcinópolis ocupa a 65ª posição no ranking do estado. Já o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal²⁶ – IDHM 2010 é de 0,711 (SEBRAE-MS, s.d.).

A população conta com cinco instituições de ensino: Escola Estadual Profa. Romilda Costa Carneiro (ensino fundamental e médio), Escola Municipal Alcino Carneiro (ensino fundamental), Escola Municipal Miguel Antônio de Moraes (educação infantil e ensino fundamental), Centro Municipal de Educação Infantil Brenno Crisóstomo Duarte (creche e pré-escola) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/CEDEAL).

²⁵ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Fundação Pública, cujas atribuições: Produção, análise, pesquisa e disseminação de informações de natureza estatística — demográfica e socioeconômicas, e geocientífica — geográfica, cartográfica, geodésica e ambiental. Sítio da internet: www.Ibge.gov.br

²⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal IDHM – inclui três componentes, IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda - conta um pouco da história dos municípios, estados e regiões metropolitanas em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

Figura 7 – Fotos das instituições educacionais



Fonte: ALCINÓPOLIS, 2015. Capa do Plano Municipal de Educação

A primeira foto superior, à esquerda, é o prédio da Biblioteca Municipal, onde também está instalada a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. A foto superior, à direita, é a Escola Municipal Alcino Carneiro. A foto central, à esquerda, é a Escola Municipal Miguel Antônio de Moraes, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) fundamentado na Educação do Campo. A foto que fica ao centro da imagem é o antigo Centro Municipal de Educação Infantil Sebastiana Rosa França, que atualmente teve alteração no nome e no endereço, pois foi inaugurado o novo prédio do Pró-Infância, cuja foto está do lado direito. Na parte inferior da imagem, à esquerda, está a foto da Escola Estadual Profa. Romilda Costa Carneiro e, à direita, a foto da APAE-CEDEAL.

O *locus* da pesquisa é a EM Alcino Carneiro e a EE Profa. Romilda Costa Carneiro, únicas escolas urbanas que atendem ao ciclo de alfabetização. A EM Miguel Antônio de Moraes também oferece essa etapa, porém é uma escola localizada no povoado rural, que fica cerca de 37 Km da cidade, para atender aos alunos da região em turmas multianuais. Pelo fato de ter um quantitativo limitado de alunos matriculados nessa instituição, a organização das turmas é multianual (multisseriadas), e por não atender ao número mínimo de alunos estabelecido para participar não houve a aplicação da ANA.

Deste modo, a presente pesquisa contempla a totalidade das escolas participantes da ANA, no município de Alcinoópolis. A coleta de uma totalidade tem por objetivo o de fundamentar as análises, entretanto, num grupo limitado como é o caso desta pesquisa, a singularidade não deixa de ser contemplada.

Gadotti (2001, p.79) afirma que “[...] a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão, o ato educativo realiza-se numa tensão dialética liberdade e necessidade”. Considerando as duas unidades escolares pertencentes a redes administrativas diferentes (estadual/municipal), espera-se obter informações suficientes para reflexão a respeito das contradições que cercam essa política no contexto escolar.

A Escola Municipal Alcino Carneiro (EMAC), mantida pela Prefeitura Municipal de Alcinópolis, está localizada no centro e atende estudantes da zona urbana e da zona rural, na etapa do ensino fundamental.

De acordo com o apresentado no PPP da EMAC, no tópico Identificação e Breve Histórico (ALCINÓPOLIS, 2013, p. 3), a unidade recebeu esse nome em homenagem ao fundador do município de Alcinópolis, Senhor Alcino Fernandes Carneiro, por ser um dos responsáveis pela emancipação política de Alcinópolis. E sobre o início das atividades educacionais, o documento informa que

No dia 19 de abril de 1976, a Escola Municipal Rural ‘Alcino Carneiro’ ‘Polo’ iniciou seu funcionamento de acordo com o Decreto 03/76 da Prefeitura Municipal de Coxim, com 26 (vinte e seis) estudantes em uma sala multisseriada, distribuídos na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Série (ALCINÓPOLIS, 2013a, p. 3).

Além desta, neste mesmo ano, foram criadas mais quatro escolas municipais, contudo, localizadas em áreas rurais. A única extensão mantida é a Novo Belo Horizonte, criada em 1993, mas que, a partir de 2015, tornou-se escola independente, com novo nome Escola Municipal Miguel Antônio de Moraes, em homenagem àquele que empenhou-se para sua construção, atendendo reivindicações da comunidade local.

A E M Alcino Carneiro atende, nos períodos matutino e vespertino, as turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais e ofereceu, no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na etapa dos anos iniciais, no período de 2014 a 2016. No entanto, atualmente, não atende mais este público por falta de demanda e voltou a funcionar apenas no turno diurno.

A Escola Estadual Professora Romilda Costa Carneiro, localizada no Centro do município de Alcinópolis, estado de Mato Grosso do Sul, tem como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação e oferta o ensino fundamental e médio, nos turnos diurno e noturno.

Conforme as informações encontradas no Projeto Político Pedagógico²⁷ desta instituição de ensino, tópico 6.2 “Histórico da Escola”

A Escola Estadual Professora Romilda Costa Carneiro, foi criada em 1983 através do Decreto n.º 2005, de 24 de fevereiro de 1983 publicado no D.O de 25 de fevereiro de 1983, denominada Escola Estadual de 1º Grau Hervê Mendes Fontoura, sendo incluído em 1991 o termo Pré-Escolar na denominação da Escola Estadual Hervê Mendes Fontoura (ALCINÓPOLIS, 2016, s.p.).

Praticamente 15 (quinze) anos depois, por meio do Decreto n.º 9.104/1998, foi alterada a denominação dessa instituição de ensino para Escola Estadual Professora Romilda Costa Carneiro, em homenagem à Senhora Romilda, que além de ser a primeira professora e diretora do município, era esposa do Senhor Alcino Carneiro, um dos fundadores do município, os quais juntos reivindicaram à Prefeitura de Coxim meios para a criação da primeira escola primária na região, a fim de suprir a necessidade e o desejo do povoado (ALCINÓPOLIS, 2016, s.p.).

Após contextualizar, brevemente, o histórico das instituições de ensino, prossegue-se apresentando dados referente ao quantitativo de alunos matriculados na etapa do ensino fundamental, no período de 2013 a 2016, baseado em dados do Inep/Educacenso²⁸, que seguem organizados nas tabelas a seguir:

Tabela 7: Quantidade de alunos/as por etapa de ensino: anos iniciais e finais do ensino fundamental

Ano referência	Etapa de ensino	Número de matrículas por escola			
		Escola Municipal Alcino Carneiro EMAC	Total de alunos	Escola Estadual Profa. Romilda Costa Carneiro EERCC	Total de alunos
2013	Anos iniciais	343	516	83	197
	Anos finais	173		114	
2014	Anos iniciais	343	540	59	139
	Anos finais	197		80	
2015	Anos iniciais	321	324	55	133
	Anos finais	193		78	
2016	Anos iniciais	254	425	57	128
	Anos finais	171		71	

Fonte: Educacenso/Inep. Elaborada pela autora.

²⁷Disponível

em:

<<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=ue9uVc3wB0g>>.

Acesso em: 6 ago. 2017.

²⁸ O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela *internet*. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1181106924>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

Cabe lembrar que a Escola Estadual Profa. Romilda Costa Carneiro também oferta o ensino médio. Entretanto, não concentrou-se esforços em levantamento de dados sobre essa etapa, por não ser alvo da pesquisa. Percebe-se, ao analisar os dados da Tabela 7, que o quantitativo de alunos atendidos na EMAC é bem superior aos matriculados na EERCC, chegando pouco mais que o dobro.

Um fator relevante a observar é a redução no número de alunos nas duas instituições de ensino, isso decorre da redução da natalidade. De acordo com dados do Relatório da taxa bruta de natalidade, do período de 2005-2010, divulgado pela Rede Interagerencial de informações para a saúde – RIPS/MS²⁹, Alcinópolis, no ano de 2005, tinha a taxa de natalidade de 18,2%, enquanto, em 2010, a taxa reduziu para 9,2%.

Para se ter uma ideia real do público do ciclo de alfabetização, foi feito o levantamento de alunos matriculados dos 1º aos 3º anos, no período de 2013, primeiro ano de aplicação da ANA, até o 2016, representados na Tabela 8, especificando-os por turma e atendimento global de cada uma das instituições de ensino.

Tabela 8: Quantidade de alunos matriculados no ciclo de alfabetização por escola

Ano referência	Etapa de ensino	Escola Municipal Alcino Carneiro			Escola Estadual Profa. Romilda Costa Carneiro		
		Nº de turmas	Nº de matrículas	Total de alunos	Nº de turmas	Nº de matrículas	Total de alunos
2013	1º ano	2	52	173	1	17	50
	2º ano	3	67		1	14	
	3º ano	2	54		1	19	
2014	1º ano	2	48	213	0	0	35
	2º ano	3	88		1	18	
	3º ano	3	77		1	17	
2015	1º ano	2	43	188	1	14	33
	2º ano	3	79		0	0	
	3º ano	3	66		1	19	
2016	1º ano	2	38	151	1	14	37
	2º ano	2	47		1	23	
	3º ano	2	66		0	0	

Fonte: Educacenso/Inep. Elaborada pela autora.

É possível constatar a redução de matrículas, nesta etapa de ensino, em ambas as escolas e de oferta de turmas, a partir de 2014, na escola pertencente à rede estadual, por não ter

²⁹ Disponível em: <ftp://balcao.saude.ms.gov.br/horde/idb/A/sheet006.html>. Acesso em 24 ago. 2017.

demanda, o que também retrata o encaminhamento para a municipalização dos anos iniciais³⁰, como já ocorre em alguns municípios do estado de Mato Grosso do Sul.

Ao relacionar a quantidade de alunos por ano escolar com a relação de turmas ofertadas por ano escolar, constata-se que o quantitativo por turma na EM Alcino Carneiro está de acordo com o previsto no Art. 99, do Regimento Escolar “I - mínimo de 20 (vinte) e o máximo de 30 (trinta) estudantes nos anos iniciais” (ALCINÓPOLIS, 2013b, p. 20). O mesmo ocorre na EE Prof^a. Romilda Costa Carneiro, que está em consonância ao previsto no Art. 140, da Resolução/SED n.º 3.005/2016, “I – ensino fundamental: a) 1º (primeiro) e 2º (segundo) ano = 28 (vinte e oito); b) 3º (terceiro) ano = 32 (trinta e dois); [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, s.p.).

A habilitação mínima considerada pela EMAC para a docência nas turmas dos anos iniciais é a Pedagogia ou o Normal Superior com habilitação específica para atuar nesta etapa, conforme o Art. 30, inciso I, do Regimento Escolar (ALCINÓPOLIS, 2013b, p. 11). A rede estadual de ensino também exige a mesma formação acadêmica.

De acordo com a Matriz Escolar desta instituição (ALCINÓPOLIS, 2016b), a regente da turma, leciona os componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia. O componente curricular Ciências da Natureza é de responsabilidade de pedagogo ou professor habilitado em Ciências, entretanto, a prioridade na lotação é do pedagogo. Situação semelhante ocorre com o processo de lotação para o componente curricular de Literatura Infantil, cuja prioridade é o pedagogo e na falta deste profissional, lota-se o habilitado em Letras. Os componentes curriculares de Educação Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna - Inglês são lotados professores com habilitação específica.

A pesquisa de campo foi feita com os profissionais que estão ligados ao processo de alfabetização e à ANA, são professoras alfabetizadoras (regentes) das turmas de 1º aos 3º anos “ciclo de alfabetização”, e os/as responsáveis pela coordenação pedagógica e direção escolar das instituições de ensino selecionadas, a partir de entrevistas por meio de questionários semiestruturados, com questões abertas e fechadas.

Segundo Godoy (1995),

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o

³⁰ A Medida Provisória n.º 339, de 28 de dezembro de 2006, já convertida na Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, trouxe previsão expressa acerca do que dispõe o § 4º do art. 211 da Constituição Federal. A nova Lei dispõe, em seu artigo 18, sobre a possibilidade de Estados e Municípios celebrarem convênios para a transferência de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros, acompanhados da transferência imediata de recursos financeiros correspondentes ao número de matrículas assumido pelo ente federado.

pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 22).

Neste sentido, o desenvolvimento das pesquisas científicas na área da educação é um processo em constante construção, visto que a humanidade está em contínua transformação. O método de investigação deve apoderar-se da matéria e, a partir dela, analisar diferentes formas de desenvolvimento e de organização social, pesquisando a relação entre a teoria e a prática, e assim compreender a realidade examinada para que seja possível a transformação.

De acordo com Alves (2013):

[...] no âmbito das ciências humanas, a investigação científica deve gerar conhecimentos que evidenciam: a) a unidade cultural predominante entre os povos que vivem sob a égide do modo de produção capitalista, ele próprio a acaba expressão do universal. [...] o singular é sempre uma forma de realização do universal. [...] Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis (ALVES, 2013, p. 28).

A escola, que está inserida na sociedade capitalista e globalizada, tem o papel de formar os cidadãos, a fim de que sejam capazes de produzir, mas para isso precisam ter garantido um mínimo de conhecimento, pautado na ideologia de que todos são iguais perante a lei. Considerando o direito universal de acesso à educação de qualidade, busca-se compreender através da investigação científica, como a garantia desse direito tem ocorrido no município de Alcinópolis, ao abordar os sujeitos que estão inseridos no contexto singular de cada uma das instituições de ensino local.

O levantamento de dados foi realizado valendo-se de duas estratégias diferentes. Primeiramente, por meio de resposta ao questionário aplicado através do recurso de Formulário do GoogleDrive³¹, em que permitiu que respondessem ao questionário no momento e local que melhor conviesse, para que não se sentissem intimidados. Como confirmado por Selltiz (1987, p. 17) ao justificar que o uso de questionário assegura “[...] que os informantes poderão se sentir mais seguros com os mesmos em função de seu caráter anônimo e, com isto, se sentirem mais à vontade para expressar pontos de vista que colocam em situação problemática ou que julguem não ter aprovação”. Posteriormente, a coleta de dados foi por meio de entrevista agendada com

³¹ *Google Drive* dispõe de ferramentas como documentos, planilhas, formulários e apresentações que ficam arquivadas e compartilhadas com outras pessoas. Através da ferramenta formulários do *GoogleDrive*, é possível fazer enquetes, cujos resultados são organizados por planilhas e gráficos *on-line*. Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/drive/apps.html>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

o profissional, ocorrida na maioria dos casos no local de trabalho. Os diálogos das entrevistas foram gravados, transcritos e arquivados.

A entrevista semiestruturada realizada com alfabetizadoras e gestores escolares foi organizada a partir de questionamentos que os levassem a refletir e expor espontaneamente suas concepções sobre a temática abordada. Sobre essa entrevista semiestruturada, Triviños (1987) conclui que:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Destarte, os participantes da pesquisa se sentem mais seguros, pois, o entrevistador colabora com a organização das ideias, conduzindo o diálogo, porém de modo imparcial, com seriedade e assegurando a liberdade de expressão.

É importante salientar que o Projeto de Pesquisa foi inscrito na Plataforma Brasil para regularização da pesquisa de campo, cuja aprovação foi concedida em 10 de fevereiro de 2017, e após essa autorização cada um dos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os quais encontram-se arquivados.

Concluída a coleta de dados, foi realizada a análise dos dados do questionário e das falas dos entrevistados, momento em que se buscou estabelecer relação entre as informações obtidas e o problema da pesquisa, tendo como fundamento o embasamento teórico.

De acordo com Marx (1998),

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho é que pode descrever adequadamente o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 1998, p. 16).

Embasado nessa concepção, durante o processo de investigação, buscou-se considerar os fatos, circunstâncias e as impressões dos sujeitos pesquisados, considerando o momento histórico, a fim de compreender os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional, nesta sociedade em constante transformação, em que se alteram as relações sociais.

A pesquisa e produção de textos sobre a educação precisam considerar o fenômeno sem se dissociar de sua explicitação, ponderando a realidade como histórica e, por isso, o caminhar precisa ser reflexivo, de modo que compreendendo as relações sociais. E é nessa perspectiva de reconhecimento do papel da escola e importância de compreender as relações sociais, que se buscou promover reflexões sobre a política pública de avaliação em larga escala e captar as impressões e concepções sobre a ANA.

Segundo Sousa e Oliveira (2010), a “[...] discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação” (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 796).

Assim, assegurar a avaliação em larga escala como uma política pública da educação poderia ser considerado um progresso, entretanto, sua abordagem precisa estar pautada como norteadora para realizar intervenções no âmbito das escolas, promovendo discussões e tomadas de decisões na busca por propor práticas pedagógicas mais eficientes, superando falhas no processo de ensino e aprendizagem, e na instância do Estado. Precisa ser instrumento que permita compreender a situação do sistema educacional e gerir a implementação das políticas públicas que corroborem com o trabalho dos profissionais.

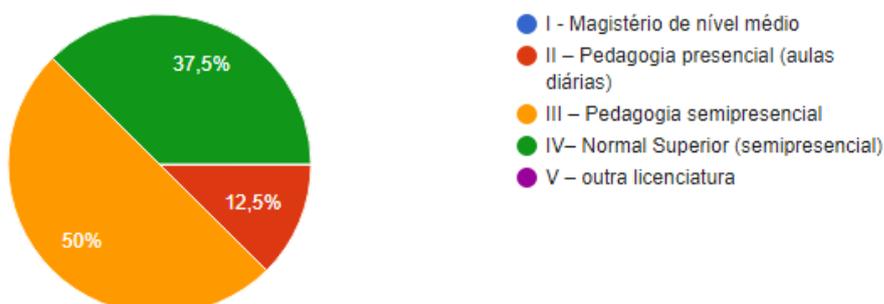
A educação é viabilizada por meio de pessoas, carregadas de vivências e concepções, nesse sentido, além da caracterização do *locus* da pesquisa, ao apresentar o município e instituições de ensino, considera-se importante discorrer sobre o perfil profissional daqueles que diariamente estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, que são as professoras regentes e os responsáveis pela gestão escolar (coordenadoras pedagógicas e diretores escolares), que tem papel fundamental na implementação da ANA e do PNAIC, no âmbito escolar.

Nas duas instituições de ensino, a regência de classe está a cargo de mulheres e serão referenciadas como professoras alfabetizadoras para preservação da identidade delas. Quando forem apresentadas as falas da entrevista, as professoras serão citadas como Alfa 1, Alfa 2 e assim sucessivamente, até Alfa 8, visto que, no ano letivo de 2016, foram constituídas oito turmas dos 1º aos 3º anos.

Cada uma das instituições de ensino pesquisada conta com um responsável pela direção escolar e um responsável pela coordenação pedagógica. Como dentre os quatro gestores há um homem e três mulheres, os mesmos serão citados nas análises como Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3 e Gestor 4, com o intuito de preservação da identidade.

A respeito do perfil dos profissionais entrevistados, considerou-se importante informar a habilitação, faixa etária, vínculo profissional, tempo de atuação na função e a participação nas formações do PNAIC, dados esses apresentados nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Formação acadêmica das alfabetizadoras

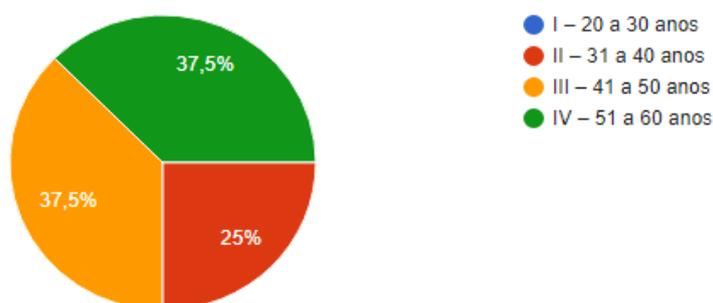


Fonte: Dados do questionário aplicado com as alfabetizadoras. Organizado pela pesquisadora.

É possível perceber que prevalece entre as alfabetizadoras a formação semipresencial. O percentual de 12,5% representado, corresponde a uma única alfabetizadora com formação acadêmica em curso presencial. O mesmo ocorre com os gestores, apenas um, dentre os quatro, formou-se em curso presencial. Alcinópolis não dispõe de instituições de nível superior, assim os moradores que pretendem fazer uma graduação precisam se deslocar para outros municípios, sendo que a distância e os acessos impossibilita-os de frequentar cursos presenciais, desta maneira, a alternativa é o curso semipresencial. Os que possuem formação presencial são profissionais que vieram de outros municípios e, atualmente, moram na cidade em análise.

Sobre a faixa etária dos gestores, 75% deles estão entre 31 a 40 anos e 25%, que representa 1 (um) gestor, na faixa de 41 a 50 anos. Já a faixa etária das alfabetizadoras segue informada no Gráfico 2:

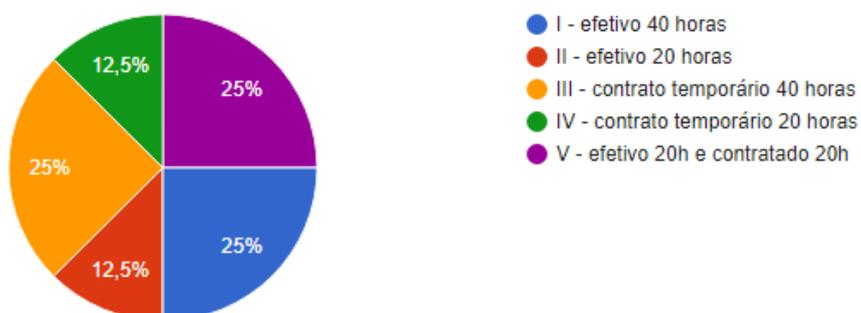
Gráfico 2: Faixa etária das alfabetizadoras



Fonte: Dados do questionário aplicado com as alfabetizadoras. Organizado pela pesquisadora.

Em relação ao vínculo profissional, no caso dos gestores, todos são profissionais do quadro efetivo, critério exigido para concorrer aos cargos, sendo que em ambas escolas acontece processo de eleição para definição de profissional. Dentre os gestores apenas um é efetivo em 20 (vinte) horas e contratado em mais 20 (vinte) horas semanais, os demais são efetivos em 40 (quarenta) horas semanais. O vínculo das alfabetizadoras está representado no Gráfico 3.

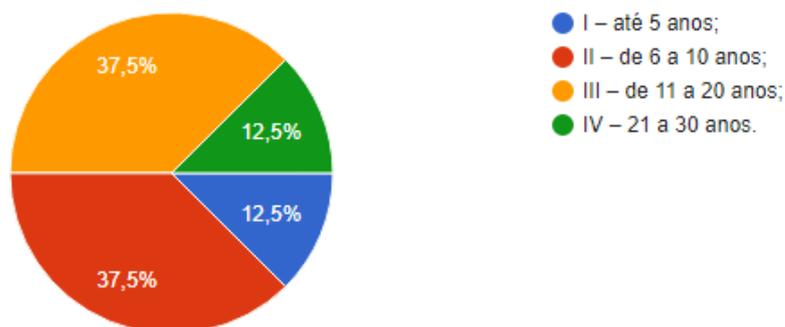
Gráfico 3: Vínculo Profissional das alfabetizadoras



Fonte: Dados do questionário aplicado com as alfabetizadoras. Organizado pela pesquisadora.

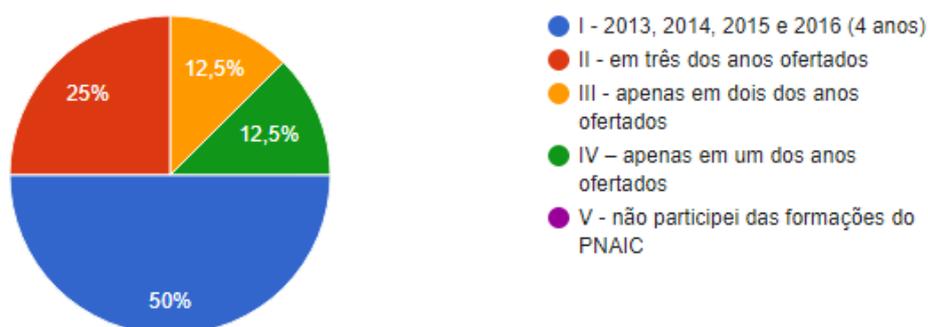
Observa-se que o grupo de alfabetizadoras é bem diverso em relação ao vínculo profissional. Contudo, se analisarmos os períodos de trabalho em separado, curiosamente, o quantitativo de períodos de contrato são iguais ao de efetivo, totalizando sete períodos de contrato temporário e igualmente de efetivo. O quantitativo de profissionais contratados é um fator preocupante, pois além da instabilidade profissional, há problemas com a rotatividade, podendo o profissional estar cada ano letivo em uma turma, não se especializando em compreender o desenvolvimento da criança, que diverge a cada faixa etária e, também, comprometeu a participação contínua nas formações do PNAIC, que já somam cinco anos.

Ainda sobre esses profissionais, 50% deles tem até cinco anos de experiência na função de gestor escolar e a outra metade, experiência entre seis a dez anos. Já as alfabetizadoras apresentam diversidade nesse quesito também, conforme se visualiza no Gráfico 4.

Gráfico 4: Tempo de atuação das alfabetizadoras no ciclo de alfabetização

Fonte: Dados do questionário aplicado com as alfabetizadoras. Organizado pela pesquisadora.

Para compreender como decorreu o processo de implantação do PNAIC, no município, e o envolvimento das alfabetizadoras nas formações locais, veja o Gráfico 5.

Gráfico 5: Participação das alfabetizadoras nas formações do PNAIC

Fonte: Dados do questionário aplicado com as alfabetizadoras. Organizado pela pesquisadora.

Verifica-se que apenas uma das alfabetizadoras entrevistadas participou de um dos anos de formação do PNAIC, e uma participou de dois dos anos, o que juntas equivale a 25%. A maioria participou dos quatro anos de formação. Dessa forma, apreende-se que houve envolvimento das alfabetizadoras no processo de formativo do PNAIC.

Todos os gestores participaram das formações do PNAIC, contudo, cada um teve envolvimento diferenciado, tendo apenas um participado dos quatro anos, inclusive na condição de Orientador de Estudos. A direção e a coordenação, em Alcinópolis, podem ser desempenhadas por professores de qualquer área, por tempo determinado de dois anos na rede municipal e três anos na rede estadual e a rotatividade desses profissionais na função, são fatores que influenciaram a participação ou não deles na formação do PNAIC.

A Secretaria Municipal de Educação de Alcinópolis aderiu ao PNAIC, no ano de 2012, e após cadastro de coordenação local e orientador de estudos, passou a mobilizar professores da rede municipal de ensino que atuavam nos anos iniciais para participarem das formações. O foco do programa são os professores responsáveis pela regência de classe dos 1º aos 3º anos, entretanto, empenhou-se esforços para que os professores das áreas diversificadas também participassem, pois compreende-se que estes têm o papel de colaborar com o processo de alfabetização de crianças, trabalhando de forma articulada com os regentes. Também foram incluídos os professores de 4º e 5º anos, visando a continuidade da metodologia e acompanhamento dos alunos e prevendo, ainda, a rotatividade dos profissionais no processo de lotação dos docentes, a cada novo ano letivo.

A partir da cooperação entre Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Estado de Educação, no ano 2016, os profissionais da rede estadual se juntaram aos da rede municipal para as formações do PNAIC. Para compreender a participação dos profissionais no PNAIC, em Alcinópolis, organizou-se a Tabela 9.

Tabela 9: Quantitativo de participantes do PNAIC

Ano de referência das formações do PNAIC	Cadastradas no SISPACTO	Convidadas pela SEMED	Total de participantes
2013	7	8	15
2014	6	10	16
2015	6	11	17
2016	10	14	24

Fonte: Dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Organizado pela pesquisadora.

Observa-se que o quantitativo de cursistas cadastrados é bem reduzido, devido requisito de ser professora regente de turma de 1º, 2º, 3º ano ou de turma multisseriada dessa etapa e ainda ter sido cadastrada no Educacenso do ano anterior. O quantitativo de cursistas convidadas sempre foi superior, tendo estas, as mesmas responsabilidades das cadastradas e todas foram certificadas pela UFMS.

A análise dos dados das entrevistas e questionários foi realizada considerando dois grupos: a opinião do grupo de alfabetizadoras e o a opinião do grupo de gestores, com o objetivo de perceber a visão desses profissionais que desempenham funções diferentes nas instituições.

Quando foi perguntado aos participantes da entrevista como classificavam a formação do PNAIC, desenvolvida de 2013 a 2016, as alfabetizadoras ficaram divididas, pois, uma parte delas definiu como satisfatória, por entender que a formação complementou a formação inicial e oportunizou a inovação de prática e troca de experiências e a outra metade informou que acredita que o PNAIC tem uma boa proposta formativa, mas que na prática resultou em poucos

avanços. Nenhuma alfabetizadora optou pela alternativa de que não atendeu as necessidades das alfabetizadoras. Os gestores responderam a mesma questão e 75% deles também avaliam as formações como satisfatórias, sendo que apenas um deles considera uma boa proposta com poucos resultados.

Na entrevista pessoal, foi perguntado às alfabetizadoras e gestores se consideravam que houve transformações na organização do trabalho pedagógico a partir das formações do PNAIC. Do grupo de alfabetizadoras, apenas uma delas afirma que da parte dela não houve mudança e considera que o PNAIC foi “[...] um fogo de palha porque a gente tem que trabalhar de forma tão diferente, e temos tanta coisa a passar para os alunos, tanto conteúdo, que não dá tempo” (ALFA 6). Infere-se que a alfabetizadora aponta a dificuldade no cumprimento dos referenciais curriculares, com tantos conteúdos a cumprir, que para trabalhar com a proposta do PNAIC demanda tempo e dedicação profissional, para propor metodologia diferenciada da tradicional, com a inserção do lúdico, atividades contextualizadas, planejamento de sequências didáticas e projetos, o que os impede de conseguir efetivar tudo isso.

É comum que haja divergência de opiniões entre as pessoas, e é preciso respeitar essa diversidade. Isso enriquece os debates e promovem reflexões, como a realizada por Gelocha e Corte (2016),

Entendemos que a não aceitação e aprovação, por parte de alguns educadores, na adesão ao PNAIC, assim como outros programas governamentais, dá-se devido à falta de compreensão e valorização quanto à necessidade de formação permanente, pois ela se traduz na possibilidade de rever conceitos e aprimorar os processos de gestão administrativo-pedagógica na escola (GELOCHA e CORTE, 2016, p.119).

É possível que a resistência por parte de alguns professores ao PNAIC seja decorrente da promessa de um programa inovador. No entanto, este mantém semelhanças com os programas anteriores PROFA e Pró-Letramento, evidenciando uma descontinuidade de políticas que gera descrédito. Nem sempre os professores conseguem atender aos anseios e necessidades no formato do programa formativo oferecido, outra causa da desmotivação. O aperfeiçoamento profissional é uma necessidade, pois a sociedade e, conseqüentemente, as relações interpessoais estão em constante transformação, todavia, os professores precisam de formação dialogada, em que haja espaço para compartilhar experiências, discutir as limitações da escolas, refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, mas, também, que haja reconhecimento dos saberes docentes.

As demais alfabetizadoras consideram que o PNAIC trouxe transformações na forma de trabalhar com os alunos, ao inserir o lúdico, vivenciar mais a realidade dos alunos, pensar a avaliação não só através da prova escrita, mas valendo-se de diferentes instrumentos, inclusive a observação dos avanços dos alunos. Enfim, a metodologia aparece como fator de maior transformação. A Alfa 5 reconhece ter havido transformações, como a inserção do lúdico, que ela já trabalhava, mas o PNAIC reforçou “[...] veio enriquecer o que já existia na minha sala”. Já a Alfa 1 considera que foi “[...] trabalhar com os alunos mais a questão prática, vivenciar a realidade [...]” e continua fazendo referência a transformação no modo de avaliar “Trabalhar a avaliação diferente, não só na questão prática da prova, mas de acordo com o avanço deles, considerar o dia a dia”.

A respeito dessa mesma questão, foi unânime a opinião dos gestores que atribuíram ao PNAIC algumas mudanças na metodologia das alfabetizadoras, que passaram a propor atividades mais lúdicas, elaboração de projetos e contemplaram questões que antes não eram contempladas. Sobre isso, o Gestor 4 revela “Percebe-se uma inovação na dinâmica do planejar, de repensar e até mesmo conduzir a prática pedagógica do professor alfabetizador”. E Gestor 3 comenta “[...] realmente essa formação vale a pena continuar”.

A partir das visitas no *lócus* da pesquisa para realização da entrevista com alfabetizadoras e gestores, foi possível analisar também a infraestrutura das instituições e os recursos materiais para o desempenho da função docente, cujas condições são adequadas e satisfatórias para o atendimento dos alunos. A única reclamação da Alfa 6 foi a quantidade insuficiente de livro didático e a restrição de cópias, que impede de explorar os livros.

A escola é um espaço de grande importância para a formação social, política e cultural, como município de pequeno porte, onde todos se conhecem e a sensação de pertencimento é muito forte. Em função disso, percebe-se engajamento dos profissionais para que as crianças sejam alfabetizadas, porque assumiram o compromisso do PNAIC.

Conforme Aranda e Brito (2003), “[...] mais do que adotar diretrizes gerais, metas e pactos formulados do nacional para o local se faz importante preservar sua autonomia na gestão escolar, de modo a não ser mero instrumento estratégico de consecução de reformas educacionais [...]” (ARANDA e BRITO, 2003, p. 65).

Ao aderir ao PNAIC, participar das formações locais, da aplicação da ANA, verifica-se que os objetivos vão além do cumprimento de obrigações e seguir diretrizes, estes profissionais almejam receber investimentos, recursos materiais, valorização profissional e apoio para aperfeiçoamento, a fim de terem condições para desempenharem a função e superarem as

dificuldades enfrentadas na sala de aula e, assim, conseguirem oferecer educação de qualidade tão cobrada pela sociedade, mas sem perder a autonomia e liberdade de criação.

3.2 A concepção de avaliação: assegurada pela escola e na visão dos profissionais

A avaliação é muito complexa e não se resume na aplicação de provas e em atribuir notas. O ato de mensurar apenas proporciona dados que precisam ser apreciados qualitativamente. Dessa forma, a avaliação, “[...] cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Para apreender a concepção de avaliação dos profissionais e a definida pela escola, foi realizado estudo no PPP da EM Alcino Carneiro (EMAC) e da EE Profa. Romilda Costa Carneiro (EERCC), bem como análise dos dados das entrevistas realizadas por meio de questionário (formulário *online*) e, pessoalmente, com cada sujeito.

A avaliação no PPP da EM Alcino Carneiro é pressuposta como “[...] atividade essencial do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos e, de acordo com a LDB 9394/96, deve ser contínua e cumulativa em relação ao desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (ALCINÓPOLIS, 2013, p. 221).

Também estão definidos, nesse documento, a concepção e objetivos da avaliação, além dos instrumentos avaliativos, dentre os quais se pode citar: pesquisas, seminários, produções de textos, trabalhos em grupo, debates, portfólio, registros em fichas, provas com questões objetivas e discursivas e autoavaliação. Um ponto a destacar sobre o PPP dessa instituição de ensino é que não foi encontrada referência de autores fundamentando as concepções a respeito da avaliação nesse documento. Isso serve de alerta para refletir sobre a necessidade de formar professores, gestores e equipe técnica, para que tenham autores/pesquisadores referenciando as concepções que o coletivo escolar transcende em suas ações, é mister, a teoria embasar a prática.

A avaliação em larga escala não é uma ferramenta considerada para compor a nota dos alunos, nem definir a promoção ou retenção deles, entretanto, está previsto que “Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela Unidade Escolar serão ‘articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres’” (ALCINÓPOLIS, 2013, p. 231). Menciona-se que as avaliações feitas pela escola serão articuladas às avaliações realizadas em nível nacional, contudo não fica claro se se refere às avaliações em larga escala que compõem o SAEB.

Já no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Profa. Romilda Costa Carneiro a avaliação da aprendizagem está abordada no Tópico 9 - “Concepções Teóricas”, juntamente com educação, escola, currículo e ensino e aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, nesse documento, é apresentada tomando como referência os estudos de Zabala (1998), considerando que avaliação tem a função de ser um instrumento que gera informações para reflexões e planejamento de novas ações com vistas a uma mudança qualitativa.

Os objetivos de cada disciplina ou área de conhecimento está de acordo com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino e que para o alcance desses objetivos são considerados os diversos recursos didáticos e metodológicos que a escola dispõe, devendo a avaliação ser um processo de reorganização da sua prática educativa, levando em consideração os aspectos qualitativos sob os quantitativos (ALCINÓPOLIS, 2016, s.p.).

Em relação a avaliação em larga escala o PPP da EERCC traz algumas informações no Tópico Indicadores de qualidade. Menciona-se a exigência de padrões mínimos de qualidade, o reconhecimento e análise dos dados indicadores das avaliações que compõem o SAEB, ENEM e o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), que é avaliação diagnóstica da Secretaria de Estado de Educação e, ainda, neste trecho, apresenta os resultados da Prova Brasil (Ideb – 2005 a 2011), SAEMS (2011) e ANA (2013). Todavia, não fazem análise desses resultados, nem retratam os usos desses instrumentos avaliativos.

Nenhum dos PPPs das instituições apresentam reflexões sobre as avaliações em larga escala, nem sobre os procedimentos de usos desses instrumentos avaliativos e resultados, mesmo tendo participado das avaliações que compõem o SAEB. No caso da EMAC, a rede municipal de ensino ainda não possui sistema próprio de avaliação externa, mas participa da Provinha Brasil (2º ano do Ensino fundamental), Avaliação Nacional da Alfabetização (3º ano) e Prova Brasil (5º e 9º anos do Ensino fundamental), da qual advém o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Já a EERCC, participa das mesmas avaliações, do ENEM, e ainda, da avaliação externa realizada pela Secretaria de Estado de Educação.

Como o PPP trouxe poucas informações a respeito das avaliações em larga escala, tendo a ANA sido apenas abordada de forma bem limitada na EERCC, ao apresentar os resultados obtidos na aplicação de 2013, todavia, sem excertos sobre este instrumento, tornou-se necessário fazer essa abordagem por meio das entrevistas.

Aos gestores foi perguntado através do questionário (formulário *online*) se consideram que, por meio da ANA, o governo pretende em maior proporção: I- avaliar o trabalho do alfabetizador; II- avaliar o nível da aprendizagem das crianças ao final do ciclo ou III- obter

dados para subsidiar o planejamento de Políticas Públicas. Os gestores ficaram divididos (50%) entre avaliar o nível da aprendizagem das crianças e obter dados para subsidiar o planejamento de políticas públicas. Eles não consideram que a alfabetizadora seja avaliada pela ANA, já 25% das alfabetizadoras acreditam ser avaliadas por este instrumento.

As avaliações em larga escala geram certa pressão nas escolas, à medida que há obtenção de bons resultados. Foram perguntados sobre a ANA, se consideram uma política pública: I- necessária, para que possam obter informações e diagnósticos para futuras intervenções; II- desnecessária, pois os professores aplicam avaliações para fazer o diagnóstico da turma e intervenções; III- ainda não tenho opinião formada a esse respeito. Foi apontada como necessária por 75% gestores e apenas 1 gestor ainda não tem opinião formada. Também foi considerada como necessária pela maioria das alfabetizadoras (75%) e somente 25% delas acham desnecessária. Nos discursos pontuam que a ANA é necessária para subsidiar políticas públicas, como destaca a Alfa 6 “[...] as crianças não podem ser avaliadas apenas em uma prova”. A Alfa 5 complementa “[...] quem elabora a ANA não conhece a nossa realidade, [...]”.

Em relação à responsabilização pelos resultados, foi perguntando se é recorrente culpar os professores pelos resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala, embora haja uma série de fatores internos e externos à escola que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Ao refletirem o caso de Alcinópolis, foi unanimidade entre os gestores que acreditam que a culpa recai em maior proporção sobre o regente do 3º ano. As alfabetizadoras declaram que os professores regentes das turmas do ciclo (62,5%) sofrem mais pressão, sendo que 25% consideram que apenas o professor regente é maior responsabilizado, enquanto uma das alfabetizadoras (12,5%) acredita que todos os professores do ciclo de alfabetização, inclusive os de área diversificada, sofrem com a culpabilização pelos resultados da ANA.

Os gestores ficaram divididos (50%), ao responderem a respeito das ações coletivas desenvolvidas pela escola para discutir a ANA, sendo que a metade assume que não há ação coletiva e a outra metade que apenas realizam reunião para comunicar a aplicação e os resultados, como está retratada a realidade de duas instituições, provavelmente, haja diferença nas ações. De certa forma, ao responderem a essa questão fazem autoavaliação e reconhecem que são restritas as discussões acerca da ANA.

Em seguida, foi feito o questionamento: Em relação a ações abaixo, marque quais são consideradas em sua escola? Na sequência, foi apresentada uma lista com exemplos de ações de abordagem da avaliação em larga escala nas escolas e cada entrevistado poderia marcar as opções que julgasse ocorrer na sua instituição de ensino. Os resultados das respostas das alfabetizadoras e dos gestores foram organizados nas Tabelas 10 e 11, separadamente.

Tabela 10: Resposta das alfabetizadoras sobre ações realizadas pela escola em relação à ANA

Opção de ação	Nº de votos	Percentual
I – Elaboração e aplicação de provas semelhantes aos testes da ANA para familiarizar os alunos a este tipo de avaliação.	6	75%
II – Adequação do currículo da escola para atendimento da matriz de referência da prova.	0	0%
III – Priorizam atividades pedagógicas que possibilitem desenvolver competências ou habilidades considerando a matriz da ANA.	4	50%
IV – Privilegiam o ensino de conteúdos e não habilidades.	2	25%
V- Solicitam apoio aos pais ou responsáveis para que incentivem os/as filhos/as ao estudo.	5	62,5%
VI – Incentivar os/as alunos/as a não faltarem no dia dos testes.	7	87,5%
VII – Mantém a mesma organização escolar, pois acreditam que qualquer ação irá mascarar os resultados.	3	37,5%
VIII – Seguem o curso normal da organização escolar, pois não reconhece este instrumento (ANA) como viável.	0	0%
IX – Desenvolvem projetos de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem.	3	37,5%
X – Outra	0	0%

Fonte: Dados do questionário aplicados com as alfabetizadoras. Organizado pela pesquisadora.

As ações apontadas estão em maior proporção pelas alfabetizadoras, e em consonância com as dos gestores.

Tabela 11: Resposta dos gestores sobre ações realizadas pela escola em relação à ANA

Opção de ação	Nº de votos	Percentual
I – Elaboração e aplicação de provas semelhantes aos testes da ANA para familiarizar os alunos a este tipo de avaliação.	4	100%
II – Adequação do currículo da escola para atendimento da matriz de referência da prova.	1	25%
III – Priorizam atividades pedagógicas que possibilitem desenvolver competências ou habilidades considerando a matriz da ANA.	4	100%
IV – Privilegiam o ensino de conteúdos e não habilidades.	1	25%
V- Solicitam apoio aos pais ou responsáveis para que incentivem os/as filhos/as ao estudo.	4	100%
VI – Incentivar os/as alunos/as a não faltarem no dia dos testes.	4	100%
VII – Mantém a mesma organização escolar, pois acreditam que qualquer ação irá mascarar os resultados.	3	75%
VIII – Seguem o curso normal da organização escolar, pois não reconhece este instrumento (ANA) como viável.	0	0%
IX – Desenvolvem projetos de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem.	0	0%
X – Outra.	0	0%

Fonte: Dados do questionário aplicado com as alfabetizadoras. Organizado pela pesquisadora.

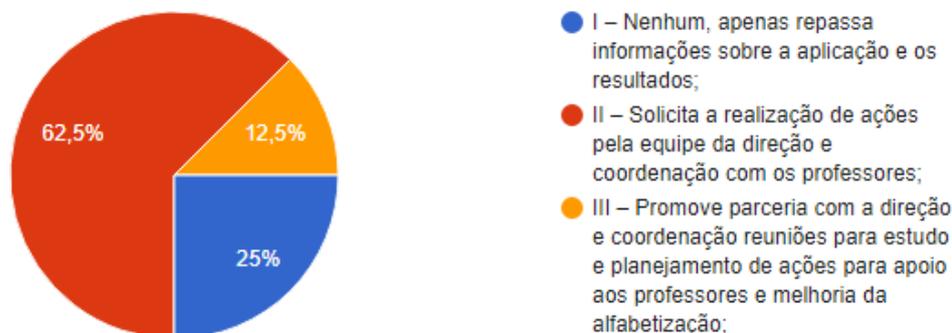
Analisando os dados, percebe-se que há compatibilidade de opinião de gestores e alfabetizadoras. Em maior evidência, destacam-se as ações que visam preparar os alunos para a ANA, por meio de simulados e atividades que levam em consideração as competências

previstas na matriz. Cobra-se apoio dos pais e o compromisso dos alunos para não faltar, e ninguém sugeriu outra ação que escola faça em relação à ANA no campo que ficou livre.

Como a avaliação em larga escala visa avaliar a qualidade do ensino ofertado por cada sistema e este precisa ser visto com uma teia em que vários sujeitos estão envolvidos nesse processo, devendo estar articulados uma vez que a educação não é feita só por professores, foram feitos alguns questionamentos a respeito das ações da Secretaria de Educação (Municipal/Estadual), em relação à ANA no município.

A primeira questão objetivou saber a opinião dos participantes sobre o envolvimento e mobilização das Secretarias, cada escola considerou a instância a que pertencem. Os gestores mais uma vez ficaram divididos (50%) porque acreditam que a Secretaria de Educação não tem nenhum envolvimento, apenas repassam informações sobre a aplicação e resultados. A outra metade informou, que a Secretaria de Educação solicita a realização de ações pela equipe da direção e coordenação junto aos professores. Na resposta das alfabetizadoras apareceram as três opções, como é possível perceber no gráfico a seguir.

Gráfico 6: Envolvimento e mobilização da Secretaria Municipal/Estadual de Educação com a ANA



Fonte: Dados do questionário aplicado com as alfabetizadoras. Organizado pela pesquisadora.

Nota-se, a partir das respostas de gestores e das alfabetizadoras, que as Secretarias de Educação não têm se envolvido no processo de mobilização de discussões, estudos e planejamento de ações a respeito da ANA. Isso fica mais evidente, ainda, quando se observa os dados da próxima questão em que se objetiva compreender a ação da Secretaria de Educação, ao encaminhar os resultados às escolas.

Todos os gestores informaram que a Secretaria apenas repassou os resultados e solicitou que a escola planejasse estratégias para melhorar os resultados. A situação aqui apresentada mostra o quanto também é complicado para os gestores lidar com a ANA. Desta maneira, como poderiam apoiar e acompanhar as alfabetizadoras, se também lhes faltam orientação, assim, os

resultados chegam até a escola e não são refletidos, porque falta condições técnicas e articulação entre a Secretaria de Educação e o coletivo escolar.

É importante relatar que durante a entrevista realizada, pessoalmente, algumas alfabetizadoras expressaram a falta de conhecimento sobre a ANA e que não participaram de ações sobre essa avaliação em larga escala. Diante dessa situação, é possível inferir que talvez essas respostas que em alguns momentos divergem, soam contraditórias, possam ser dessas profissionais que não demonstraram conhecimento.

Na última pergunta do questionário *online* encaminhado aos gestores e alfabetizadoras, indagou-se sobre como avaliam o posicionamento da Secretaria (Municipal/Estadual) em relação a ANA. Os resultados podem ser averiguados no Gráfico 7.

Gráfico 7: Posicionamento da Secretaria de Educação na visão de gestores



Fonte: Dados do questionário aplicado com os gestores. Organizado pela pesquisadora.

O resultado apontado para gestores e alfabetizadoras foi bem semelhante. A maioria reafirma o não envolvimento das Secretarias de Educação. Em relação as alfabetizadoras, 50% delas percebem imparcialidade da Secretaria, 37,5% o caráter regulador e 12,5% a ação mediadora. Embora tenha dado a opção de inserir outra resposta, não foi feito qualquer comentário.

Na entrevista feita, pessoalmente, foram feitos vários questionamentos a respeito da ANA, no intuito de obter informações que permitissem compreender as concepções dos entrevistados sobre essa avaliação em larga escala e as ações nas instituições de ensino.

Sobre as matrizes de referência da ANA, foi perguntado se consideravam ser um instrumento viável para a adequação do currículo escolar, visando melhoria da qualidade do processo alfabetizador. Das oito alfabetizadoras, quatro delas confessaram não conhecer a matriz. A Alfa 5 não considera e declarou: “Eu creio que a matriz de referência não permite adequações no currículo” e justifica em seu relato que a matriz não serve como um medidor do

que é evolução ou não. Apenas duas alfabetizadoras responderam sim, destaca-se a fala da Alfa 1, que afirma “[...] pode nortear a ação do professor, [...] é realmente o que o aluno tem que desenvolver no decorrer do ano”. Esta acredita que a matriz norteia o processo de alfabetização, referenciando as habilidades que o aluno consolidar. Com dúvidas a esse respeito, a Alfa 6 declara “Talvez o currículo possa ser melhorado a partir do momento que as escolas e os professores saibam o que vai ser cobrado nessa avaliação”. Essa alfabetizadora deixa transparecer a preocupação em adequar o currículo ao que é cobrado na ANA, situação que precisa ser refletida pelos profissionais, que preocupados com índices, podem acabar restringindo a formação da criança ao mínimo de competências previstas na matriz.

Dos gestores, três consideram que a ANA pode ser um instrumento viável para adequar o currículo, mas têm a matriz de referência como um norte, não como algo a ser seguido tomado na totalidade. Conforme expresso na fala do Gestor 4 informa que “Em parte sim, pois serve de base para a construção das necessidades concretas dos estudantes [...]”.

Foi solicitado aos entrevistados que apontassem pontos favoráveis e não favoráveis da ANA para as escolas, dessa forma, as respostas estão organizadas no Quadro 13.

Quadro 13: Pontos Positivos e Negativos da ANA na visão de alfabetizadoras e gestores

Sujeitos da pesquisa	Positivos	Negativos
Alfabetizadoras	<ul style="list-style-type: none"> - As diretrizes possibilitam uma mesma linha de trabalho para os alfabetizadores. - Quando chega os resultados, os professores trabalham os conteúdos não aprendidos pelos alunos. - Oportunizar aos alunos acesso a diferentes tipos de avaliação. - Familiarizar o aluno a esse tipo de avaliação, preparando-os para as provas do 5º e 9º ano até chegar ao ENEM. - O teste não cobra só a escrita, traz desenhos e alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demora na divulgação dos resultados. - Abrange apenas os alunos leitores. - Não considera a oralidade dos alunos. - A nota não representa o conhecimento dos alunos. - Os professores não conhecessem a ANA como deveria. - Deveriam ser trabalhados mais os conteúdos da ANA. - Preocupação em preparar os alunos para a prova da ANA. - O professor não ter acesso a prova. - Os alunos ficam nervosos com pessoa estranha aplicando a prova.
Gestores	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar o nível do desenvolvimento do aluno e da turma. - Verificar se o professor está trabalhando todos os eixos. - Avalia a escola, se está acompanhando os referenciais. - Através dos resultados, refletir pedagogicamente e estabelecer estratégias para a melhoria da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não reconhecer os resultados. - Os professores não se sentem à vontade. - Falta de preparação do professor para estar trabalhando o que se cobra na ANA. - Falta acompanhamento maior por parte do professor, coordenação pedagógica e formação. - Não ter acesso à prova. - Mistério e pressão que fazem em torno da prova. - Falta de informações e divulgação.

		- Demora na devolutiva, o resultado vem no ano seguinte.
--	--	--

Fonte: Dados do questionário aplicado com as alfabetizadoras. Organizado pela pesquisadora.

Na maioria dos relatos das alfabetizadoras apareceu como negativo a falta de conhecimento sobre a ANA, deixando clara a preocupação de que isso dificulta o trabalho do professor. Como positivo destacaram que os dados podem ser usados para refletir sobre o nível da turma para traçar ações, a fim de melhorar os índices, entretanto, aparece o problema da demora na divulgação dos resultados. Duas delas enxergam com normalidade a aplicação desse tipo de avaliação, por entenderem que é uma oportunidade para os alunos se habituarem, pois passarão por esse tipo de experiência futuramente, a exemplo da Prova Brasil e do ENEM.

Chama a atenção alguns trechos do relato da Alfa 1 quando destaca que “[...] geralmente as dificuldades que foram relatadas lá (ANA) fica perdida, porque nem sempre o professor tem objetivo de trabalhar em cima da defasagem do aluno”. Foi retratada nessa fala a percepção de que alguns os professores desconsideram os resultados da avaliação e não há empenho de reflexão e busca do que foi abordado/apontado como dificuldade da turma. Outro ponto a destacar no relato dessa alfabetizadora é que o ponto negativo dessa avaliação é que ela “[...] não alcança a todos, porque aquela nota não é a nota real, porque avalia a interpretação e a escrita, mas sabemos que tem aluno que você tem que avaliar também a oralidade dele, [...]” (ALFA 1, 2017). Isso demonstra a preocupação da alfabetizadora com as crianças que ainda não dominam plenamente a escrita, mas que oralmente saberiam responder ao solicitado no teste.

A Alfa 2 considera que a preocupação com a ANA é favorável, pois assim, os professores se esforçam para preparar melhor as crianças. Fica implícita a ideia de que esse tipo de avaliação tem servido como uma pressão para que as alfabetizadoras trabalhem melhor para que as crianças estejam bem alfabetizadas e, conseqüentemente, tenham sucesso nos testes.

Apenas a Alfa 6 não elencou aspectos sobre a ANA: “Ao meu ver a ANA não trouxe nenhum ponto favorável nem desfavorável como também nenhum ponto negativo e positivo pra o dia a dia da escola”. (ALFA 6, 2017). Demonstrando, aversão à essa avaliação.

Sobre a forma de organização do teste da ANA, a Alfa 8 qualifica como positivo, porque como a avaliação não é composta apenas por escrita, apresentando também desenhos para ilustrar e alternativas, facilita o entendimento por parte dos alunos. Nesse sentido, os alunos “[...] não tem que decorar os pontos e vírgulas né. [...]” (ALFA 8, 2017). Aqui a professora condena a forma tradicional de avaliações, em que alguns professores organizam questões e exigem que se responda igual ao conteúdo passado.

O Gestor 1 externou a falta de reconhecimento dos dados gerados por este tipo de avaliação e declarou que “[...] até então traz a média e a gente acha que às vezes isso não condiz com a realidade.” Mas foi comum entre os posicionamentos dos demais gestores, que a ANA é um instrumento favorável por oportunizar informações sobre o nível dos alunos e do trabalho feito pela escola, o que possibilita refletir e planejar ações com vistas a melhoria da qualidade. No entanto, as escolas ainda não conseguem executar essas ações.

Solicitou-se aos entrevistados que apontassem o que deveria ser adequado/mudado na ANA para que realmente contribuísse com o processo de alfabetização, com espaço para que fizessem sugestões sobre a elaboração, forma de aplicação e divulgação.

Um fator negativo apontado por todos foi a demora na divulgação dos dados e, de fato, este é um processo que precisa ser agilizado. O Gestor 2 acha que poderia ter premiação aos alunos e até para o professor, justificando que instigaria mais a estudar e a dedicar-se para fazer a prova. Entretanto, a sugestão do Gestor 2 é um tanto quanto preocupante, uma vez que esse instrumento assumirá caráter classificatório, pelo qual, os que obtiverem os melhores resultados serão premiados, enquanto aqueles que não forem bem sucedidos, correm o risco de exposição e preconceito. Essa situação é debatida por Souza (2014),

Os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala, como expressão de qualidade, pouco a pouco vêm subsidiando diversas iniciativas de gestão das redes, que se apresentam em nome da promoção dessa qualidade. Sob o argumento da transparência, vêm se inserindo nos programas e planos governamentais, mecanismos que visam dar ampla visibilidade aos resultados das avaliações e, em alguns casos, responsabilização de profissionais ou da escola por esses resultados, traduzida na implantação de incentivos simbólicos ou monetários, com vistas à indução de mudanças. A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados (SOUZA, 2014, p. 412).

Essa concessão de premiação extrapola o estímulo ao estudo e ao trabalho, desperta a competição entre escolas, o julgamento dos profissionais, como competentes e incompetentes (responsabilização profissional pelos resultados) e ainda impulsiona o trabalho pedagógico voltado para a preparação de alunos para serem bem sucedidos nos testes, acarretando na restrição do currículo às matrizes, deixando de contemplar a cultura local, vivências dos alunos e a liberdade de criação.

O Gestor 3 reconhece que a ANA nunca vai contemplar o que as professoras trabalham, porque é uma avaliação nacional. Inclusive, relata que esta é uma reclamação das professoras e entendem que deveria haver espaço para sugestões na elaboração da prova. Acredita também

que os resultados precisam de melhor divulgação, pois, a escola recebe poucas informações sobre a ANA, geralmente, às vésperas da aplicação e isso dificulta até o esclarecimento aos pais sobre esse instrumento avaliativo. Ainda expõe a dificuldade de compreensão dos resultados e descritores “essa devolutiva tinha que ser mais clara e ampliada.” (GESTOR 3, 2017).

Sordi (2012) reconhece a importância de a escola repensar o processo de monitoramento, envolvendo todos os atores da escola para explorar os resultados da avaliação externa, na busca por entender, explicar, ratificar e contestar os resultados de seus alunos, levando em consideração as circunstâncias e contextos locais. Mas, pondera que, a dificuldade de promover um clima propício ao debate sobre a qualidade, tende a restringir o projeto pedagógico da escola e sugere refletir sobre “o quanto os professores (e a escola) conseguem lidar com os informes dessas políticas externas de avaliação” (SORDI, 2012, p.42). A autora confirma as problemáticas expostas pelo Gestor 3, ao tratar da dificuldade da escola em compreender os resultados, dessa política vir imposta, sem participação dos profissionais que atuam nas escolas, os quais poderiam contribuir no processo de implementação dessa avaliação, que ainda é muito limitada, desconsiderando as realidades locais.

Todas as alfabetizadoras apontam a problemática da demora na divulgação dos dados. E em relação a isso, a Alfa 1 sugere que “[...] deveria ser no mesmo ano para a gente poder correr atrás do que ainda não foi aprendido, enfim, a divulgação tinha que ser mais rápida.” (ALFA1, 2017). Alfa 8 ainda acrescenta: “[...] a gente não entende o que está escrito lá e tem que ficar perguntando”, o que reafirma a colocação do Gestor 3. Outro fator exposto como problema é o fato de ter um estranho para aplicar a prova e sugerem que poderia ser o próprio professor para que os alunos se sentissem mais tranquilos.

A Alfa 5 relata que a ANA avalia os anos iniciais (1º ao 3º ano), mas quem vai sentir a pressão é o regente do 3º ano, e sugere que seria interessante ter uma avaliação a cada ano para ir acompanhando a criança nesse processo. Nesse sentido, a avaliação está sendo vista na perspectiva diagnóstica, para gerar dados que servirão para compreender como está o processo de alfabetização das crianças e realizar as intervenções necessárias. Essa alternativa da ANA não seja viável, mediante as reclamações expostas pelos entrevistados, a demora da divulgação dos dados está entre elas. Entretanto, a própria escola pode pensar estratégias para realizar o diagnóstico do ciclo de alfabetização e tratar os dados em tempo hábil.

Por outro lado, a Alfa 7 acha que o professor teria que ter um preparo melhor, “[...] ter orientações do que fazer a partir dos resultados, em cima daquilo que não dá certo, você vai se aperfeiçoando, né [...]” (ALFA 7, 2017). O que mostra o anseio da alfabetizadora por orientações e apoio para lidar com a situação.

A ANA foi aplicada nos anos 2013, 2014 e 2016, e ao reportar à pressão que recai sobre os profissionais quando se trata de avaliação em larga escala, foram indagados se os professores regentes das turmas do ciclo de alfabetização se sentiram pressionados e em caso afirmativo, se perceberam mudanças na ação desses profissionais no intuito de colaborar com o melhor desempenho dos alunos.

Todos os gestores confirmaram que há essa pressão para se obter bons resultados. Ficam preocupados e se questionando se estão trabalhando de acordo com o que é cobrado pela ANA, mas, essa preocupação centra-se em montar simulados para preparar os alunos para a ANA. O Gestor 3 aponta que não vê muitas mudanças, que a preocupação não vem desde o início do ano quando se organiza o planejamento anual. Já o Gestor4 destaca: “[...] eu vejo que a preocupação desses regentes é preparar o estudante para essa avaliação, para esse formato de avaliação.” Compreende-se assim que na visão dos gestores há a pressão e como uma alternativa de colaborar para o bom desempenho dos alunos, eles aplicam testes semelhantes ao da ANA.

Ao indagar sobre a importância da mobilização acerca da implantação e usos da ANA em sua escola, todos os gestores e alfabetizadoras afirmaram que sim. Diante da resposta afirmativa, questionou-se quem deveria participar dessas ações. As alfabetizadoras apontaram nos relatos que todos os professores que atuam nas turmas dos 1º aos 3º anos com o apoio da coordenação pedagógica e direção escola, deveriam participar. De acordo com a Alfa 1 “Deveria ter uma maneira de todos trabalharem na mesma linha, para que quando chegasse essa avaliação, os alunos já estariam preparados, não precisariam ser preparados ali especificamente no 3º ano para a prova.” E ainda revela que “Os professores da área diversificada não tem conhecimento sobre a ANA, vejo isso quando a gente faz reunião, por exemplo, vai ter a ANA, chama somente o professor regente” (ALFA1, 2017).

Os gestores também reconhecem a importância da mobilização de todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, visto que não é avaliado apenas o regente do 3º ano. O Gestor1 acredita que os pais e responsáveis pelos alunos podem colaborar ao acompanhar continuamente os filhos, acalmá-los para a prova e expõe que a escola falha na comunicação com os pais no sentido de estar esclarecendo como é realizada essa prova.

Em relação as ações de mobilização acerca da implementação da ANA nas escolas, o Gestor 2 sugere o trabalho através de projetos envolvendo todos os profissionais com o apoio da Secretaria de Educação, para não ficar a cargo exclusivo do regente do 3º ano. O Gestor 3 acredita que deveria dar importância a ANA, para trabalhar os resultados e assim descobrir as falhas, onde estão as maiores dificuldades das crianças. No entanto, coloca que a escola tem

uma agenda cheia de compromissos, o que acaba tomando todo o tempo e inviabilizando o trabalho com os resultados da ANA. Devido a esses empecilhos, não se focam na avaliação e acabam fazendo reuniões apenas para passar o resultado, focam para cumprir outras demandas.

Sobre o papel da equipe gestora na implantação da ANA, e sobre o uso que fazem dos resultados, as alfabetizadoras concordam que a equipe deveria estar inteirada de todo o processo para orientar e dar apoio aos alfabetizadores. A Alfa 8 se posiciona da seguinte forma: “[...] eles deveriam sentar mais com a gente, conversar para orientar mais, não só chegar e falar que vai ter a prova. Acho que deveria acompanhar mais e participar mais com a gente” No entanto, a Alfa 6 alerta, “[...] mas, eles também ficam sabendo de última hora sobre a aplicação dessa avaliação, nem sabem como ia ser feita, então fica difícil também para eles passar pro professor [...]”. Nesse sentido, essa alfabetizadora reconhece que a falta de informação também é um problema enfrentado pela equipe gestora e muitas vezes a falta de apoio ao professor justifica-se por essa limitação e não pela falta de empenho do profissional.

Os gestores também responderam essa questão e destacaram que é uma forma de autoavaliarem suas práticas. Também, concordam com as alfabetizadoras, no sentido de que precisam acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem e apoiá-las. Acreditam que seja papel da direção e coordenação pedagógica a promoção de reuniões, discussões, estudos das matrizes de referência, dos resultados de todos os anos para acompanhar a evolução e traçar planos de ação. O Gestor 3 assume que deveria trabalhar mais junto com as alfabetizadoras e montar ações, mas que não recebe informações suficientes para repassar. Ele se posiciona da seguinte forma: “[...] às vezes acabo assim, me preocupando tanto com outros assuntos, que tem tanta coisa pra se resolver, que acaba o pedagógico ficando um pouco de lado” (GESTOR 3, 2017).

A respeito das dificuldades identificadas para a promoção de discussões sobre a ANA nas escolas, o Gestor 1 diz que seria a resistência à mudança na prática por parte do professor, pois crê que tem tempo hábil com a garantia da hora-atividade que poderia ser montado até grupos para discussão sobre o que fazer para que as crianças tenham noção de tudo o que é cobrado na ANA. No entanto, o Gestor 2 aponta o tempo como dificuldade, pois, há muitas coisas a serem feitas, mas que se fosse feito um plano de ação, o mesmo funcionaria, porque quando se faz um projeto há cobranças para cumprir o que está definido ali.

O Gestor 3 também concorda que o tempo é a principal dificuldade, e argumenta: “[...] os professores sempre reclamam do tempo, [...] ficam muito presos a questão de cumprir o referencial, porque tem essa cobrança, [...]” (GESTOR 3, 2017). Nessa preocupação de cumprir com os conteúdos programados, os professores não aceitam que seja proposto trabalhar outros.

Da mesma forma, o Gestor 4 reafirma o tempo como fator problema, coloca que o próprio regente não disponibiliza tempo para discutir a ANA, mas, ressalta também que as informações não chegam à escola em tempo hábil para repassarem. Ele ainda diz seguinte: “[...] como profissional atuante na educação, procuro ressaltar o papel da avaliação com um instrumento essencial, desde que direcionado com metas e objetivos claros ao processo de ensino e aprendizagem.” (GESTOR 4, 2017). Assim, mesmo com a falta de informação e tempo para dialogar com os regentes, percebe-se que este gestor tem a preocupação de despertar sobre a importância de valorizar a avaliação como um instrumento de diagnóstico para redirecionar ações para a melhoria da qualidade do ensino.

Compete à gestão escolar o papel de articular os professores do ciclo de alfabetização, estimulando-os a inteirarem-se sobre a ANA e enfrentarem os desafios apontados nos resultados. O fomento à ações pedagógicas de gestores juntamente com professores é apontado como relevante por Machado e Alavarse (2014), que ainda sugerem:

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 (MACHADO e ALAVARSE, 2014, p. 11).

É preciso compreender a ANA não pode ser o único instrumento avaliativo a nortear as ações da escola, mas que a ANA precisa estar associada a outros procedimentos de avaliação já desenvolvidos continuamente pela escola. Neste sentido, a avaliação tem o papel de ser um elemento de mediação da ação pedagógica, em que se avalia para compreender o que foi apreendido pelas crianças durante o processo de ensino e aprendizagem e, assim, reorganizar a fim de contemplar o que ainda não foi alcançado. O caminho é não ensinar para avaliar, ação comum quando se trata de avaliação externa, em que a preocupação docente é voltada para preparar as crianças para os testes em decorrência da pressão para se obter bons resultados.

Apenas para as alfabetizadoras foi feita a seguinte pergunta: Qual tem sido a/s sua/s estratégia/s para colaborar com o melhor desempenho dos alunos no teste da ANA? As alfabetizadoras que atuam nos 1º e 2º anos voltaram a citar que não têm conhecimento da ANA, mas que se empenham para que as crianças aprendam e ao chegarem no 3º ano não apresentem dificuldades. Elas citaram que fazem uso da ludicidade, sequências didáticas e atividades diferenciadas, baseadas nas experiências que vivenciaram no PNAIC. Já as alfabetizadoras que atuam no 3º ano dizem que pesquisam na internet, tentam ensinar o máximo de coisas possíveis

aos alunos, mas que não conseguem atingir tudo o que gostariam. Não relataram nesse espaço a aplicação de simulados, embora tenha aparecido em outras questões anteriormente.

Ao se falar de ciclo de alfabetização, surge a ideia de um processo contínuo e articulado de ensino e aprendizagem. No entanto, é possível perceber que tem faltado essa articulação entre os profissionais desta etapa. Sabe-se que a ANA é uma ferramenta para aferir o nível de alfabetização das crianças quando se conclui o ciclo, avaliando as competências e habilidades que foram introduzidas ao 1º ano, aprofundadas no 2º e que se esperam ser consolidadas no 3º ano. Todavia, a pressão tem recaído nas alfabetizadoras do 3º ano, em que as ações pontuais da escola são direcionadas a elas.

Algumas alfabetizadoras de 1º e 2º ano revelaram não conhecer a ANA, não se sentiam seguras para discorrer sobre o assunto, dessa forma, embora haja reclamações quanto a essa alienação sobre a ANA, a escola tem encontrado dificuldades para discutir coletivamente as avaliações em larga escala, compreender e organizar o trabalho pedagógico, de modo que colabore para a melhoria da qualidade da alfabetização.

3.3 O processo de aplicação e correção da ANA: imposição de barreiras aos profissionais das escolas

A ANA passou a compor o SAEB, por meio da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, após ter sido instituído o PNAIC, que dentre os eixos de avaliação prevê “[...] avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP” (BRASIL, 2013a).

A Portaria n.º 304, de 21 de dezembro de 2013, estabeleceu a sistemática para a realização das avaliações do SAEB para o ano de 2013. Nesta Portaria, foram apresentados os objetivos específicos da ANA, participantes, a realização e divulgação dos resultados. A edição da ANA, em 2013, foi considerada como piloto para testar os instrumentos e construir uma linha base para as próximas edições. A segunda edição aplicada, em 2014, e a terceira, em 2016, foram organizadas com algumas mudanças em relação à primeira aplicação.

No ano de 2013, a ANA foi aplicada censitariamente para turmas regulares e amostralmente para as turmas multisseriadas, sendo que os instrumentos foram aplicados, dividindo as turmas em dois grupos: o Grupo I fez a prova de Leitura e Escrita, enquanto o Grupo II fez a prova de Matemática. Já em 2014, todos os alunos responderam aos testes de Língua Portuguesa e Matemática.

No ciclo de 2014, por sua vez, participaram todas as escolas públicas urbanas e rurais com, no mínimo, dez estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental regular, organizado no regime de nove anos (Portaria Inep nº 468, de 19 de setembro de 2014). Apesar das diferenças na delimitação do público de pesquisa, o uso de técnicas adequadas de ponderação dos casos permitiu que se pudessem comparar os resultados em Leitura e Matemática em ambas as edições (BRASIL, 2015c, p. 15).

Além dos testes aplicados para os alunos, foram aplicados questionários de fatores associados a professores, diretores escolares e gestores da rede pública de ensino em ambos os anos.

As Escolas urbanas de Alcinópolis participaram das duas edições. Em 2013, na EMAC estavam previstas a participação de 54 (cinquenta e quatro) alunos, mas 48 (quarenta e oito) realizaram as provas. Já a EERCC tinha a previsão de 20 (vinte) alunos e 19 (dezenove) participaram.

No ano de 2014, na EMAC estavam previstos 74 (setenta e quatro) alunos, mas participaram 68 (sessenta e oito) no teste de Língua Portuguesa e 70 (setenta) alunos no teste de Matemática. Enquanto, a EERCC tinha a previsão de 15 (quinze) alunos, mas, o teste de Língua Portuguesa foi feito por 16 (dezesesseis) alunos e 14 (quatorze) participaram no teste de Matemática.

Já em 2016, a EERCC não participou devido ao fato de não ter constituído turma de 3º ano por falta de demanda de aluno. A EMAC tinha a previsão de 66 (sessenta e seis alunos), no dia do teste de linguagem todos compareceram, mas em matemática foram 2 (duas) ausências.

Para regulamentar a aplicação da terceira edição da ANA, no ano de 2016, foi publicada a Portaria Inep n.º 410, de 22 de julho de 2016 e para informar as escolas foi publicada a Cartilha da Escola, Edição, 2016 (BRASIL, 2016c).

Os testes foram aplicados em dois dias, sendo que o primeiro dia foi aplicado o de Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e no segundo dia o teste de Matemática.

Na Cartilha da Escola (2016) constam informações sobre como o professor deve proceder para acompanhar a aplicação das provas, seja na sala da turma ou em sala separada. E, ainda, determina os encaminhamentos do responsável após a conclusão da aplicação da prova. Na cartilha também traz orientações para o aplicador, o qual deve permanecer sozinho na sala onde ocorreu a aplicação para fazer a transcrição sem interrupções e em seguida guardar as provas no envelope plástico e lacrá-lo. O responsável pela escola deve conferir o envelope e assinar e carimbar o Relatório de Aplicação da turma (BRASIL, 2016c, p. 15).

Ressalta-se que, em Alcinópolis, os testes foram aplicados por profissionais do município vizinho Coxim e, de acordo com o relato das professoras, as crianças ficam nervosas por ter uma pessoa estranha aplicando o teste. Na EMAC, as alfabetizadoras permaneceram na sala de aula, mas sem acesso à prova, mas, na EERCC, os profissionais questionaram o fato de que a alfabetizadora não pôde acompanhar a aplicação das provas.

O Gestor 3 comentou sobre esse procedimento de impedir que as alfabetizadoras tenham contato com prova, não participam da aplicação, nem do processo de correção. Sugere que a aplicação não deveria ser feita por pessoas de fora e que a escola tem condições de fazer isso. Ele destacou: “[...] não pode manusear, a gente não pode ver, parece assim uma coisa escondida, que ninguém pode ter acesso a isso, nem a edições anteriores, acho isso negativo, uma pressão psicológica em cima dessa prova, [...]”.

É visível a preocupação do Gestor 3 com a pressão que recai sobre a escola e a necessidade de implementar a política de avaliação em larga escala, de modo que, é preciso romper com essa ação reguladora, classificatória e indiferente aos que sentimentos dos estão nas escolas. Por este prisma, Sousa (2011) evidencia:

Necessário se faz uma ruptura com as tendências em curso, ou seja: de uma concepção de avaliação de produto, com potencial de controle, que produz comparação e classificação, promovendo o individualismo e competição e, conseqüentemente, a discriminação e exclusão, para uma avaliação que tenha um caráter processual, com potencial educativo, que produza reflexão e decisão, com base no diálogo e cooperação, capaz de promover a inclusão (SOUZA, 2011, p. 313).

Destarte é preciso superar as limitações da atual política de avaliação em larga escala, que tem encaminhado para a exclusão das minorias, a fim de assumir o papel de ser um recurso a compor o diagnóstico, no caso da ANA, gerar informações sobre o nível de alfabetização das crianças e de fatores associados, que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a promoção de debates e reflexões são essenciais para que venha a atender as necessidades dos sistemas e daqueles que estão nas escolas.

3.4 Os resultados da ANA: o que representam?

Os resultados das edições de 2013, 2014 e 2016 da ANA foram divulgados no ano seguinte da aplicação. Os resultados são publicados inicialmente na forma de dados preliminares no primeiro semestre, cujo acesso é exclusivo à direção escolar e os dados oficiais quase findando o segundo semestre.

Conforme explicitado, a Escola Estadual Profa. Romilda Costa Carneiro, apenas a Escola Municipal Alcino Carneiro participou da edição da ANA em 2016.

Os resultados dos testes aplicados em 2013, 2014 e 2016 seguem organizados nas tabelas abaixo:

Tabela 12: Resultados gerais do nível de Proficiência em Leitura

Resultados Gerais dos alunos de Alcinópolis por nível de Proficiência em Leitura				
Instituição/Ano	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
EMAC - 2013	4.42%	24.85%	70.74%	0.0%
EMAC - 2014	7.35%	38.24%	48.53%	5.88%
EMAC - 2016	7,58%	28,79%	46,97%	16.67%
EERCC - 2013	10.0%	10.0%	80.0%	0.0%
EERCC - 2014	0.0%	37.5%	43.75%	18.75%

Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização. Organizada pela autora.

Não é intenção da presente pesquisa fazer análises dos resultados das instituições de ensino do município estabelecendo comparações entre as mesmas. O objetivo é acompanhar os resultados de cada uma das instituições separadamente, observando o desempenho nas três edições, visando apreender se houve evolução dos índices de um ano para o outro.

Verificando os resultados da proficiência em Leitura da EMAC, referente aos anos 2013, 2014 e 2016, percebe-se que há um percentual considerável de crianças no nível 1, situação que precisa ser analisada. A partir de 2014, algumas crianças conseguiram atingir o nível 4, o que não ocorreu em 2013. Somando os percentuais dos níveis 3 e 4, os níveis mais elevados, nos quais espera-se que estivessem as crianças ao concluir o 3º ano do EF, constata-se que no ano de 2013 totalizou 70,74% das crianças nos dois níveis, no ano 2014 alcançou 54,41%, regredindo em relação ao ano anterior, enquanto, no ano 2016, avançou para 63,64%, mas ainda inferior ao índice de 2013. Deduzindo assim, que as crianças estavam em condições melhores em 2013, se somados os dois níveis mais elevados.

Na EERCC ocorreu situação semelhante, uma vez que houve uma redução da quantidade de crianças no nível 1 e aumentou o percentual no nível 4. Entretanto, somando os níveis 3 e 4 dos anos de 2013 (80%) e do ano de 2014 (62,5%), constata-se também queda do nível das crianças no ano de 2014, se comparado com 2013.

Para se ter uma ideia do nível de proficiência de Alcinópolis em relação ao nível nacional e sobre quais níveis são considerados como satisfatórios pelo MEC, reporta-se ao Anuário da Educação Básica 2017 (Todos pela Educação), que traz os seguintes elementos sobre os dados mais recentes da ANA (referente ao ano 2014):

As informações da ANA mostram que 77,8% das crianças de 3º ano do Ensino Fundamental apresentam aprendizado adequado em leitura e 65,5% estão no mesmo patamar no que se refere à escrita. Já no campo da matemática, menos da metade das crianças (42,9%) tem aprendizado considerado adequado. A ANA possui quatro níveis de proficiência em leitura e matemática e cinco níveis em escrita, sendo que o MEC considera proficientes os que atingem os níveis 2, 3 e 4, em leitura; 4 e 5, em escrita, e 3 e 4, em matemática. Entre os especialistas na área, considera-se que um critério mais rigoroso seria mais realista, levando em conta o atual retrato da alfabetização no Brasil. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p.49).

Com um olhar mais rigoroso sobre os níveis de proficiência adequados, serão considerados, neste estudo, os dois níveis mais elevados, como analisado anteriormente, o que se opõe ao considerado pelo MEC em relação à Leitura. Mas, para estabelecer parâmetro com o nível nacional tratou-se dos resultados da edição de 2014, conforme o sugerido pelo MEC, tendo observado que a EMAC atingiu 92,65% das crianças com aprendizado considerado adequado, percentual superior ao nível nacional. Já a EERCC encontra-se em situação ainda melhor, uma vez que suas crianças estão 100% alfabetizadas adequadamente, pois não há registro de nenhuma no nível 1.

Já em relação à Proficiência em Escrita, o MEC também considerou os dois níveis mais elevados. Ao comparar os resultados do município com o nacional, novamente o nível de proficiência das unidades de ensino local é superior, sendo que a EMAC atingiu (88,23%) e a EERCC (100%), como é possível comprovar na tabela a seguir:

Tabela 13: Resultados gerais do nível de Proficiência em Escrita

Resultados Gerais dos alunos de Alcínópolis por nível de Proficiência em Escrita					
Instituição	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
EMAC – 2013	0.0%	4.26%	5.0%	34.26%	56.48%
EMAC – 2014	1.47%	7.35%	2.94%	83.82%	4.41%
EMAC – 2016	4,55%	10,61%	6,06%	68,18%	10,61%
EERCC – 2013	0.0%	12.5%	0.0%	37.5%	50.0%
EERCC – 2014	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%

Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização. Organizada pela autora.

Ao analisar os relatórios da ANA, nota-se que, no ano de 2013, eram considerados do nível 1 ao 4, com um campo inicial denominado “Sem pontuação”, enquanto, no ano 2014, foram definidos 5 níveis. Os resultados da EERCC, no ano de 2014, podem ser considerados superiores em relação a 2013, se formos seguir a mesma estratégia da análise da leitura, somando os dois últimos níveis. Contudo, não houve nenhuma criança classificada no nível 5. Na EMAC, fazendo relação entre as edições da ANA, verificou-se que a queda do desempenho

nos níveis mais elevados, sendo 90,74% (2013), 88,23% (2014) e 78,79% (2016). A escola precisa refletir sobre o processo de aquisição da escrita no ciclo de alfabetização. Cabe citar que em relação a escrita, a comparação entre os anos pode estar comprometida pelo fato de ter alterado os níveis e também os descritores.

Tabela 14: Resultados gerais do nível de Proficiência em Matemática

Resultados Gerais dos alunos de Alcinópolis por nível de Proficiência em Matemática				
Instituição	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
EMAC – 2013	9.02%	21.31%	29.52%	40.16%
EMAC – 2014	5.71%	31.43%	38.57%	24.29%
EMAC – 2016	9,38%	29,69%	18,75%	42,19%
EERCC – 2013	11.11%	0.0%	33.33%	55.56%
EERCC – 2014	7.14%	35.71%	28.57%	28.57%

Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização. Organizada pela autora.

Comparando os resultados da proficiência em Matemática da EMAC, mais uma vez foi constatado que o nível de alfabetização da turma de 2013 obteve melhor desempenho no teste. Somando os níveis 3 e 4, do ano de 2013, totalizou o percentual de 69,68%, em 2014, somou 62,86% e, em 2016, alcançou 60,94%, os índices estão menores nos níveis considerados os ideais. O mesmo ocorreu na EERCC, pois, em 2013, os índices foram melhores, tendo alcançado 88,89% das crianças nos níveis 3 e 4, enquanto que a turma de 2014 obteve 57,14%.

Embora a situação seja preocupante, pois, pouco mais da metade das crianças alcinopolenses estão com nível de proficiência em Matemática adequado, ao comparar com os resultados nacionais, Alcinópolis atingiu médias superiores. Segundo dados³² divulgados pelo INEP à média nacional, que obteve somando os níveis 3 e 4 apenas 42,14% em 2013 e 42,93% no ano de 2014, o que significa que em âmbito nacional, menos da metade das crianças brasileiras não estão no nível de alfabetização esperado.

Os dados apresentados revelam situação preocupante e despertam algumas reflexões, uma vez que as alfabetizadoras, em 2013, estavam em início do processo formativo do PNAIC, com foco apenas em linguagem e em novembro de 2014, já haviam participado de mais encontros formativos (quase dois anos), sendo que, neste ano, também foi abordada a alfabetização matemática. Entretanto, os resultados de forma geral regrediram, não alcançando as expectativas criadas, pois na lógica da responsabilização, investe-se e cobra-se resultados.

Essa expectativa de melhorar o processo de ensino aprendizagem quando se participa de formações também está expresso no discurso dos profissionais, como é possível perceber no

³² Apresentação dos resultados da ANA 2013-2014 (BRASIL, 2015).

discurso da Alfa 7: “[...] se a gente for trabalhar em cima da linha do pacto, já dá um bom rendimento”. Apreende-se, assim, que essa alfabetizadora considera que os simulados não serão necessários, se o professor trabalhar pautando-se na metodologia discutida nas formações do PNAIC, na perspectiva de alfabetizar letrando, propondo atividades significativas e contextualizadas, valorizando as vivências dos alunos, abordando diferentes gêneros textuais, pois, dessa forma alcançará bons resultados.

A Alfa 7 anuncia que não vê a ANA como um instrumento viável para o diagnóstico da realidade da escola, porque há fatores externos que acabam influenciando o resultado final. Assim, o sucesso do processo de ensino e aprendizagem não depende exclusivamente do professor e demais profissionais que atuam nas escolas.

O baixo desempenho em avaliações em larga escala, geralmente, é atribuído aos professores, pressupondo que estes não estão preparados de forma adequada e, por isso, investe-se em programas formativos, como tem ocorrido nos últimos anos. Contudo, diante dos dados observados no caso de Alcinópolis, é possível verificar que tem engajamento voltado à formação docente. Os profissionais do ciclo de alfabetização participaram dos programas de formação “PROFA e Pró-Letramento”, anteriores ao PNAIC, são habilitados em Pedagogia e Normal Superior, e estão classificados no Grupo 1 do indicador de Adequação da Formação Docente.

Cabe ressaltar que além da proficiência dos alunos, a ANA gera dados sobre indicadores contextuais, como o nível socioeconômico e formação docente.

A Nota Técnica do Inep n.º 020/2014 traz em seu bojo explicitações sobre o Indicador de Formação Docente.

O Indicador de Formação Docente analisa, em cada escola, a formação dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lecionam Língua Portuguesa e Matemática. Apresenta, assim, o percentual de disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são regidas por professores com Licenciatura em Pedagogia/Normal Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Matemática, respectivamente, ou por professores com Bacharelado em Pedagogia, Língua Portuguesa ou Matemática, que fizeram o devido curso de complementação pedagógica (BRASIL, 2014a, p.7).

Desse modo, a regência dos componentes curriculares da grade curricular comum dos anos iniciais devem ser desempenhadas por profissional habilitado em Pedagogia ou Normal Superior, preferencialmente, reafirmando o previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB n.º 07/2010.

No Relatório: “Painel Educacional Municipal”³³, no campo Quadro de Indicadores Educacionais, constam os dados das escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental, especificando-os em Rede Estadual situada no seu município (REM) e Rede Municipal (RM).

Tabela 15: Indicadores contextuais das instituições de ensino de Alcinópolis – Adequação da Formação Docente

INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE						
GRUPOS	DESCRIÇÃO	2013		2014		2016
		EERCC	EMAC	EERCC	EMAC	EMAC
Grupo 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) a mesma área da disciplina que leciona.	100%	96,15%	85,70%	73,20%	85,2%
Grupo 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) a mesma área diferente daquela que leciona.	0,00%	3,85%	14,30%	26,80%	14,8%

Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização. Organizada pela autora.

No que se refere ao Indicador de Adequação da Formação Docente dos anos iniciais, cujos índices de Alcinópolis foram já apresentados, percebe-se que a maioria dos profissionais das duas instituições de ensino enquadram-se no Grupo 1, considerando o que foi explicitado na Tabela 15, os critérios de definição. Esse indicador é dividido em cinco grupos e não há profissional de Alcinópolis que se enquadre nos grupos 2, 4 e 5.

Em Alcinópolis, como é possível perceber na Tabela 15, os percentuais da Formação Docente também apontaram declínio em 2014, considerando os resultados de 2013, primeiro ano de aplicação da ANA.

Outro indicador importante a ser considerado é o nível socioeconômico e de acordo com o previsto na Nota Técnica Inep:

O nível socioeconômico é considerado um constructo latente, que sintetiza, de maneira unidimensional, informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar. O Inse objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e nos exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na

³³ Painel Educacional Municipal. Disponível em: <<http://inep.gov.br/painel-educacional>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social (BRASIL, 2014b, p. 5).

O nível socioeconômico das instituições de ensino de Alcinópolis estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 14: Indicadores contextuais das instituições de ensino de Alcinópolis – Nível Socioeconômico

INDICADOR DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO		
Instituições	Nível Socioeconômico	Descrição dos níveis
EMAC – 2013	Grupo 3	[40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram (INEP, Nota Técnica, 2014b, p.8)
EERCC – 2013	Grupo 4	[50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade (INEP, Nota Técnica, 2014b, p.8)
EERCC/ EMAC 2014	Médio	Não aparece descrito na Nota Técnica (INEP, 2014b).
EMAC 2016	Médio	Não aparece descrito na Nota Técnica (INEP, 2014b).

Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização. Organizada pela autora.

Nota-se que, na edição de 2013, o nível socioeconômico das crianças matriculadas na EMAC está concentrado no Grupo 3, enquanto na EERCC no Grupo 4. De acordo com informações prescritas na Nota Técnica “Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)”, divide-se em sete grupos, sendo que as escolas classificadas no Grupo 1 possuem níveis mais baixos da escala em relação as que estão no Grupo 7, que possuem o nível mais alto. (INEP, 2014b, p.13). Este documento não traz especificações sobre a classificação Nível Médio, entretanto,

no Painel Educacional Municipal, os dados do Inse estão apresentados na tabela considerando como níveis: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto.

A respeito dos indicadores Januzzi (2001, p. 15), esclarece que "[...] é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social, usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas)". Deste ponto de vista, o indicador é que busca quantificar e relacionar dimensões sociais para a implementação de políticas públicas.

Ao analisar os resultados da ANA do município de Alcinópolis, referente às edições de 2013, 2014 e 2016 apontam que se considerar os índices nacionais, está em situação favorável, entretanto, é preocupante o fato de não ter tido avanços de um ano para o outro, gerando assim, retrocesso nos índices. Assim, faz-se necessário que sejam analisados e refletidos pelas unidades de ensino. Entretanto, esses dados não devem ser tomados como verdades absolutas em relação ao desenvolvimento das proficiências das crianças, nem servir de objeto de lamúrias e negação. Sobre a abordagem dos resultados da ANA, Gouveia (2016) pondera,

Não podem ser apenas objeto de lamentação. É preciso recriar caminhos, com urgência, para que a escola pública assuma a responsabilidade com todos os alunos e promova inclusão social. A avaliação, portanto, deve integrar um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento e distribuição de recursos didáticos, compondo uma política pública de alfabetização que melhore a qualidade da aprendizagem dos alunos (GOUVEIA, 2016, p. 55).

A autora desperta a atenção para que os resultados não sejam foco de lamentação, perde-se tempo reclamando, contestando e arrumando justificativas para o resultado e não se dão conta que ao ignorarem os dados das avaliações, negam também a oportunidade de refletirem sobre possíveis problemas a serem enfrentados pelas escolas.

Um ponto colocado pela autora que desperta preocupação é o fato de atribuir à escola, com urgência, a necessidade de assumir a responsabilidade com todos os alunos e promover a inclusão social. Nesse sentido, vem à tona a Meta 5 do PNE: “[...] alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade”. Entretanto, ressalta-se que essa não é uma responsabilidade exclusiva dos profissionais que atuam nas escolas, visto que na constituição do Plano Nacional da Educação estão previstas ações e compromissos do Estado, da família e dos profissionais da educação em geral para a garantia do direito das crianças.

Em contrapartida, a autora coloca que a avaliação deve integrar um conjunto de ações, como formação, acompanhamento, distribuição de recursos didáticos, enfim, mais investimento e implementação de políticas que corroborem com a melhoria da qualidade da alfabetização.

Assim, a avaliação não é proposta com um fim para melhorar a qualidade da educação, mas como um instrumento de diagnóstico, que associado à outros elementos contribuirão para o alcance da meta.

3.5 A Avaliação Nacional de Alfabetização: contribuições para o processo de alfabetização?

No decorrer das entrevistas, as perguntas feitas aos participantes almejavam apreender como está o processo de implementação da ANA nas escolas, as concepções dos envolvidos no processo de alfabetização, as dificuldades enfrentadas e se acreditavam que a ANA poderia contribuir para a qualidade do processo alfabetizador.

Todos os gestores acreditam que a ANA contribui com o processo de alfabetização, embora tenha falhas. Ela é vista como recurso que possibilita um diagnóstico para planejar futuras ações, norteia a ação das alfabetizadoras que se esforçam, mas que ainda precisam estudar mais a fundo essa avaliação em larga escala.

Se a ANA é um instrumento viável para o diagnóstico da realidade da escola, ela pode servir para planejamento de um plano de trabalho. A análise dos dados revelou que 75% dos gestores afirmam que sim, que a ANA pode servir para o planejamento, pois acreditam que ela gera dados que podem nortear o planejamento de ações pedagógicas. Apenas um gestor parece em dúvida: “Não, totalmente não, é porque uma prova só [...]”. (GESTOR 3, 2017). Esse gestor levanta a questão que a partir de um único instrumento não é possível diagnosticar a realidade turma, até porque as crianças ficam nervosas na realização dessa prova.

Embora reconheça a ANA como instrumento de relevância, Alfa1 tem esse mesmo posicionamento e destaca: “Eu acho que o aluno não deve ser avaliado a partir de só uma prova, de jeito nenhum”. Também a Alfa6 e Alfa 7 concordam com o Gestor 3. Já Alfa 3, que não atua em turma de 3º ano, respondeu: “É provável que seja, não tenho muita certeza”. Entretanto, 50% das alfabetizadoras avalizam a ANA como um instrumento viável para diagnosticar o nível da alfabetização das crianças, mesmo que não represente seguramente a realidade, pode nortear as ações da escola.

Nesse sentido as considerações de Sordi (2012, p. 43) complementa as ideias expostas pelas alfabetizadoras, pois segundo a autora, “[...] os informes gerados pela avaliação externa tendem a ser úteis, mas no exato lugar que podem ocupar, qual seja subsídios do diagnóstico da qualidade escolar, exercendo função, e não fim”. Assim, não podem ser tomados como verdades absolutas, precisam estar associados às avaliações processuais realizadas

permanentemente pelas alfabetizadoras, além de considerar outros fatores que podem influenciar o desenvolvimento das crianças.

De todas as alfabetizadoras, apenas a Alfa6 nega que a ANA possa contribuir ao expor: “Da forma como é aplicada essa avaliação e tudo vem numa avalanche, ela não está contribuindo em nada para o aproveitamento do rendimento escolar.” Questiona que a ANA não aborda os conteúdos previstos nos livros didáticos, o que as professoras ensinam, demonstrando sua visão de que este instrumento está descontextualizado da prática da sala de aula.

Em contrapartida ao posicionamento da Alfa 6, que demonstrou criticidade e segurança para expor sua opinião contrária a ANA, 87,5% das alfabetizadoras presumem que essa avaliação em larga escala pode colaborar, desde que tomada como um instrumento para nortear, para se ter uma visão da ação pedagógica e fazer parte de um processo diagnóstico, possibilitando compreender como está o nível de alfabetização das crianças e o que precisa ser melhorado, mas não é um caminho a ser seguido.

O questionamento a respeito da ANA feito pela Alfa 6 é uma crítica à metodologia desse instrumento. As demais alfabetizadoras em seus relatos também pontuaram problemas inerentes a essa avaliação, entretanto, não a recusam. Reconhecem as limitações da ANA, procedimentos que precisam ser melhorados, mas que sendo um instrumento diverso daquele que é comumente usado nas escolas, possibilita um outro olhar sobre as ações da escola.

Segundo Sordi (2012, p. 46), “[...] contestar a forma como vêm sendo avaliadas as escolas e as consequências da proposição de modelos avaliativos centralizados e distantes do chão das escolas não implica desprezar a avaliação e sua dimensão formativa”. A autora chama a atenção para a necessidade de se discutir e refletir sobre os procedimentos avaliativos nas escolas. A avaliação tem função muito importante no processo de ensino e aprendizagem, devendo ser usada na perspectiva formativa, como um mecanismo de diagnóstico da ação pedagógica, assim com caráter emancipatório, são planejadas outras alternativas metodológicas para que os alunos superem as defasagens e se desenvolvam.

A ANA não se atém a avaliar apenas o desempenho das crianças, considera também outros fatores busca avaliar cinco pontos principais: a infraestrutura disponível, a formação de professores e condições de trabalho, a gestão escolar, a organização do trabalho pedagógico e o letramento, considerando vários fatores ligados à aprendizagem. Cabe ressaltar que pela primeira vez, uma avaliação em larga escala faz parte de um programa em que a ação principal é a formação de professores.

O fato de o Estado ter proposto a ANA como um dos eixos da ação PNAIC, aponta o interesse de regulação do trabalho desenvolvido pelas alfabetizadoras. A ação da alfabetizadora é muito questionada quando divulgam os resultados do rendimento dos alunos. Dessa forma, os profissionais que não adequem a sua prática pedagógica em consonância com os parâmetros do programa de formação e da matriz dos testes, ficam propensos a serem considerados abaixo do padrão de qualidade definido pelo governo.

O PNAIC vêm passando por processos de implementação, diferentemente de outros programas formativos, mesmo com muitas falhas ainda, tem se mantido como política pública contínua que perdurou por quatro anos e com previsão de continuidade em 2017.

Além do fator tempo de desenvolvimento do programa, há outros fatores a serem considerados como favoráveis, como é o caso da participação das Universidades Públicas no processo formativo das alfabetizadoras e na produção de materiais, fato este apontado por Souza, Nogueira e Melim (2015):

A elaboração dos documentos, materiais de apoio e cadernos de formação do Pacto foi feita em parceria com 37 universidades públicas. Essa participação das universidades é um importante diferencial no que diz respeito à defesa de certos conceitos teóricos relativos à alfabetização e letramento” (SOUSA, NOGUEIRA e MELIM, 2015, p.19).

O envolvimento dos Profissionais das Universidades nesse processo, experientes na ação de formar outros professores e, também, pelas pesquisas desenvolvidas, tem assegurado o espaço para reflexões e o empoderamento docente, uma vez que as formações coletivas no contexto que trabalha, fortalece o grupo nas discussões dos problemas locais e consequentemente na busca por soluções.

Nóvoa (2009, p.30) conclui que “[...] o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”. A formação inicial aspira preparar o professor para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, todavia, o docente se constrói diariamente ao longo de sua vida profissional, pois é na prática que se depara com diferentes sujeitos, com potencialidades e limitações e nesse contexto, é desafiado a buscar alternativas. A formação em serviço possibilita o aprofundamento teórico, relacionando-o com a prática, o fortalecimento do grupo através do trabalho colaborativo, oportuniza as reflexões, avaliação da instituição e dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e encaminha para a ressignificação dos saberes docentes, em que se valoriza as experiências educativas.

A formação docente é o eixo principal do PNAIC, cujas ações ainda estão em processo de implementação. A ANA, componente do eixo de avaliação do PNAIC objetiva levantar dados para diagnóstico, de modo a servir como “linha de base” para a implementação das políticas previstas no próprio programa. Deste modo, a ANA não pode ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental (BRASIL, 2013c, p. 14).

Fontanive (2013, p. 98) argumenta que “O acompanhamento do desempenho dos alunos não pode, por outro lado, dispensar medidas de aprendizagem externas e, assim, os programas de capacitação precisam criar ou aproveitar mecanismos de avaliação externos à escola”.

Mesmo com os equívocos gerados durante todo o processo e divulgação dos resultados, a avaliação é uma ação que não pode ser ignorada, entretanto avaliar por avaliar não faz sentido. Faz-se necessário repensar os procedimentos do SAEB, pois as avaliações externas precisam ser consideradas como instrumento de análise, reflexão e ponto de partida para planejamento de ações. Entretanto essa reflexão não deve ser restrita às ações das escolas, porque os fatores externos, como a falta de estrutura dos sistemas de ensino influenciam na qualidade da educação, deste modo, os professores não podem ser os únicos responsáveis pelos resultados.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) reafirma a importância da continuidade do PNAIC, no entanto, a implementação de políticas públicas deve ser pautada na análise de evidências e dados de avaliação para aprimorar e corrigir rumos, mantendo-se o interesse público como norte. No percurso verificaram casos em que o processo de alfabetização, tido como progressivo e cumulativo, foi deslocado para o 3º ano, com impactos nocivos às crianças, além de situações de desarticulação entre redes de ensino e instituições formadoras, fragilizando a formação e inviabilizando o direito de cada criança ser alfabetizada. (BRASIL, 2017, p. 4).

As falhas no processo de alfabetização precisam ser corrigidas, os sistemas de ensino precisam estar bem articulados para que consigam apoiar aos profissionais das escolas e garantir que as crianças sejam prioridade e tenham seus direitos respeitados. Cabe aqui, as contribuições de Nogueira e Almeida (2012, p. 220) que destacam “[...] a necessidade de fazermos do espaço educativo um espaço plural, em que todos têm direito de educar e serem educados, em que todos possam usufruir de relações humanas postuladas pela ética e pelo respeito ao outro.

A escola é espaço complexo, tanto pela diversidade de pessoas que convivem diariamente, como pela busca de garantia do respeito às diferenças e aos direitos. É missão desafiadora, pois cada um tem seu tempo, suas limitações e potencialidades. Nesse sentido, Afonso (2003) complementa que a escola é um espaço influenciado por dimensões éticas,

simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas e, desse modo, a avaliação precisa considerar a escola como um todo, cuja responsabilidade na administração deve ser compartilhada em nível de Estado, passando por todas esferas governamentais e pela própria escolar. (AFONSO, 2003, p.49).

Para que se torne possível contemplar diferentes dimensões que interferem no processo de ensino e aprendizagem, Riscal e Luiz (2016) manifestam que:

[...] as avaliações de larga escala em educação deveriam estar mais integradas a outros indicadores sociais, pois dessa forma seria possível delinear um quadro mais amplo da questão educacional e revelar elementos com potencial de efetivamente aproximar as políticas públicas da realidade escolar. (RISCAL e LUIZ, 2016 p. 90).

Mesmo a ANA integrando indicadores institucionais, como perfil do alunado, esforço docente, complexidade da gestão escolar, entre outros já explicitados anteriormente, é preciso que haja mais discussões sobre o uso que se faz dos resultados, orientar aos profissionais das escolas para que compreendam e passem a considerar essa avaliação como um recurso para ser associado aos mecanismos avaliativos já usados pela escola, intensificando-se a função diagnóstica da avaliação. Quanto a isso, Cruz (2015) incrementa:

As possíveis relações entre a avaliação externa e interna estariam pautadas nas concepções e atividades que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, que ocorre no cotidiano da escola, em que interagem professores, alunos e recursos didáticos usados para ensinar e avaliar as crianças. Nesse sentido, diferentes textos oficiais, que orientam o trabalho do professor, têm destacado a importância de se considerar a avaliação enquanto processo contínuo e formativo. [...] Entendemos, portanto, que se o Ciclo de Alfabetização não tiver claramente disposto o que se quer ensinar e como se quer avaliar este processo pode assumir uma dimensão informal, sem possibilitar o avanço das crianças e a intervenção docente, bem como pode promover a exclusão interna na qual os alunos avançariam nos anos escolares sem de fato efetuar aprendizagens (CRUZ, 2015, p. 66).

Atenta-se assim para a necessidade de ter claro quais os objetivos, o que ensinar e como avaliar para diagnóstico de como tem se desenrolado esse processo. Isso é importante para que sejam realizadas intervenções que contribuam com a superação das dificuldades percebidas na alfabetização das crianças.

A ANA, assim como as demais avaliações em larga escala, geram dados que se utilizados na perspectiva diagnóstica podem trazer contribuições aos sistemas de ensino. Para Machado e Alavarse (2014, p.11), “[...] as avaliações externas/internas da escola e a reflexão sobre a sua realidade não podem se esgotar nelas e devem ser tomadas como o ponto de partida

para a trajetória da escola, rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação”.

Se a ANA traz ou não contribuições para a qualidade do processo alfabetizador, é uma resposta que buscou-se alcançar no decorrer da investigação. Não é fácil responder, até porque talvez não haja resposta certa ou errada. O que configura como pontos favoráveis ou não neste instrumento é a concepção e abordagem que se faz nas escolas.

De início é interessante destacar o apontamento de Moreira e Sordi (2011),

A avaliação externa das escolas quando implantada por uma gestão de modelo empresarial tende a fortalecer um pensamento neutro e racional aos trabalhos pedagógicos como se fossem ações estritamente técnicas regidas por uma postura autoritária, com poder centralizador e interpretadas mediante a um julgamento quantitativo (MOREIRA e SORDI, 2011, p. 5).

Caso a ANA seja abordada nessa perspectiva alertada pelas autoras, os profissionais da escola serão responsabilizados pelos resultados e diante de tal pressão, passam a focar a ação pedagógica no treinamento dos alunos a partir de simulados. Acabam por considerar as matrizes de referência, encaminhando para unificação do currículo, enfraquecendo a identidade da escola e passando a não contemplar atividades e projetos que incentivem a criação e o contexto local.

As políticas relacionadas ao currículo e avaliação precisam ser conduzidas, segundo Saviani (2003), como “[...] uma construção social, marcada por constante movimento de interesses e perspectivas, entre sujeitos históricos que, ao se apropriarem dessa história, podem imprimir nela outra marca e mudar seu rumo” (SAVIANI, 2003, p.6).

A avaliação em larga escala não pode dimensionar o percurso a ser seguido, mas pode orientar o olhar sobre pontos a serem melhorados em cada realidade. No atinente à ANA, Dickel (2016) afirma que:

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).

Do ponto de vista de Martins e Werle (2015, p.2) “A ANA interferirá significativamente nos processos de avaliação da educação básica e trará em curto prazo mudanças significativas nos processos de alfabetização, gestão e avaliação dos municípios brasileiros”.

Na tentativa de analisar o ponto de vista das autoras, é possível considerar que a ANA aplicada ao 3º ano do ensino fundamental, cujos dados são conhecidos apenas pelas escolas, para que discutam e reflitam sobre sua realidade, tem avanços em relação a Prova Brasil, que gera o IDEB, cujos resultados servem para *rankings* que expõem os profissionais e alunos. As escolas tomam conhecimento, quando a maioria dos alunos já estão na série/ano seguinte, no caso 6º ano do ensino fundamental, e dessa forma não há mais tempo de acertar as limitações do processo de alfabetização. Embora com a ANA também ocorre a demora de saber os resultados, ados cheguem na escola no ano seguinte, ainda oportuniza a reorganização do trabalho pedagógico nos dois últimos anos da primeira etapa do ensino fundamental.

Pensando em política educacional, Höfling (2001, p.39) examina que “[...] ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos, são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política desse setor”. Quando se trata de educação, é necessário que ampliem a participação dos envolvidos nas discussões e decisões, para o planejamento e execução de políticas públicas que venham de encontro às reais necessidades daqueles que efetivamente estão atuando nas escolas.

Não basta implementar políticas pautadas a partir de resultados obtidos nas avaliações em larga escala, se estes não forem analisados e debatidos, considerando a realidade das escolas, a complexidade de todo o processo de ensino e aprendizagem, as singularidades de cada envolvido nesse percurso, o cuidado com o desenvolvimento infantil e as influências do contexto local.

É evidente que a ANA, sendo uma avaliação externa universal da alfabetização, tem seus limites, o que considerar como saberes e habilidades essenciais para essa faixa etária e o conceito de qualidade são variáveis e questionáveis. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática, com questões de múltipla escolha, aplicados em dia determinado por pessoa estranha e ainda com tempo estabelecido, não pode ser considerado um instrumento seguro para mensurar o nível de aprendizagem das crianças. Todavia, dimensionando seus limites, variáveis e tensões, a ANA pode contribuir para a melhoria do processo alfabetizador se for associada às outras práticas avaliativas, possibilitando reflexões sobre o trabalho desenvolvido na escola, sobre as necessidades das crianças e propiciando a formulação de ações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de modo a apreender se a mesma tem contribuído para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador de Alcinópolis - MS. No percurso investigativo, pretendeu-se verificar as ações do Estado na implementação do SAEB, a relação da ANA com as ações formativas do PNAIC e o seu processo de implantação no estado de Mato Grosso do Sul e no referido município sem, contudo, aspirar conclusões definitivas sobre as temáticas abordadas.

Foram empenhados esforços de investigação em fontes bibliográficas e documentais, e nos dados empíricos com a colaboração das alfabetizadoras, da equipe gestora das escolas urbanas de Alcinópolis - MS e da Coordenadora do PNAIC no estado de Mato Grosso do Sul, Profa. Dra. Regina Aparecida Marques, docente da UFMS, sujeitos da pesquisa que possibilitaram a constituição deste trabalho.

O estado do conhecimento possibilitou encontrar muitos estudos acerca da temática, os quais permitiram concluir que a política de avaliação em larga escala tem se expandido no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 com a criação do SAEB, o qual foi justificado pela necessidade de monitoramento dos sistemas de ensino para subsidiar a implementação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação. Constatou-se que essa intensificação tem atendido às exigências de mercado, acordos internacionais e ideologia neoliberalista.

A política de avaliação em larga escala vai além da obtenção de informações, conforme afirma Saviani (2013), “[...] trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade”. Compreende-se, assim, que a avaliação é usada mais para classificar do que diagnosticar, reforça o alinhamento dos currículos, instiga a concorrência e a meritocracia, o que têm ocasionado muita tensão entre os profissionais da educação. “O neotecnismo se faz presente alimentando a busca da ‘qualidade total’ na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’” (SAVIANI, 2013, p. 439). Assim, as escolas são pressionadas a atenderem o máximo de alunos possível, com eficiência, almejando o alcance da qualidade total, que neste caso é alfabetizar todas as crianças até aos oito anos de idade.

Infere-se assim que, a implementação do SAEB ao incluir a ANA, avaliação universal da alfabetização que compõe o eixo de avaliação do PNAIC, o qual tem como ação de destaque a formação de alfabetizadoras, apresenta como pano de fundo a intencionalidade reguladora das

ações dos profissionais, que induz a responsabilidade unilateral da escola, pressionando-a a obter melhores resultados nos testes que consideram apenas a dimensão do cognitivo, desfocando ainda a compreensão do que é qualidade e, conseqüentemente, conduz para o estreitamento curricular. Contudo, o MEC declara a intenção de aferir o nível de alfabetização e possibilitar às redes de ensino a implementação de políticas corretivas.

O PNAIC e a ANA foram propagados como uma possibilidade de reverter a situação preocupante da alfabetização no país. Entretanto, o pacto firmado entre os entes federados tem falhado na execução, pois percebe-se ações desarticuladas, a exemplo dos ciclos formativos em atrasos, com carga horária e estudos reduzidos. As transformações na configuração do PNAIC apontam a problemática de políticas de governo e não de Estado e um dos fatores mais relevantes a ser ponderado a partir do ciclo 2017/2018, é o fato de as Universidades terem sido excluídas do processo de formação dos orientadores de estudo e coordenadores locais, o que tem comprometido a qualidade do processo formativo, bem como o acompanhamento e apoio aos alfabetizadores nos municípios. Essas alterações na configuração do PNAIC intensificaram a responsabilização das escolas, exigindo cada vez mais o engajamento de esforços para avançar nos níveis de alfabetização mensurados pela ANA, que a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 20 de dezembro de 2017, passou a ter como público alvo as turmas de 2º ano, reduzindo o período do ciclo de alfabetização que anteriormente encerrava-se no 3º ano do ensino fundamental.

Como há investimento do governo na formação de alfabetizadoras, distribuição de materiais e o pagamento de bolsas de estudos aos cursistas durante o período de aperfeiçoamento, dos quais se exige esforço extra por ser fora do horário da jornada de trabalho, fica implícita a ideia de prestação de contas. De tal modo, diante da premissa de que há investimento e empenho governamental, o mínimo que se espera em contrapartida dos alfabetizadores é o empenho para melhorarem os níveis de alfabetização.

Por essa ótica, a ANA, enquanto uma avaliação externa traz em seu bojo questões sobre a qualidade da alfabetização. Todavia há de se ponderar a complexidade dos fatores que resultam em qualidade, sobretudo, reconhecer o caráter tecnicista desse instrumento que não abarca as diversas dimensões da formação humana e, portanto, não serve como medida.

A avaliação é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, os limites e possibilidades dos instrumentos avaliativos dependem muito da abordagem que se faz deles. A ANA seria um instrumento exequível se os resultados fossem abordados com perspectiva diagnóstica, associados à outras práticas avaliativas das alfabetizadoras e refletidos pelo

coletivo escolar, por meio da avaliação institucional, que passa a assumir a responsabilidade de avançar e garantir a democratização do ensino. Nesse sentido,

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).

Depreende-se, assim, que a ANA pode oferecer informações pertinentes para diagnóstico dos problemas da alfabetização no Brasil, uma vez que além dos testes que mensuram o nível de desempenho das crianças, também são produzidos indicadores educacionais, a partir dos questionários aplicados junto à direção escolar e às alfabetizadoras, bem como a partir dos dados do Educacenso. São disponibilizados para as escolas indicadores de nível socioeconômico, complexidade da gestão escolar, esforço docente, adequação da formação docente, Ideb e indicador de regularidade docente, além de dados sobre o quantitativo de matrículas nos anos iniciais, por turma, taxa de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série. Todavia, não basta investir em produção de dados, se não houver atenção especial à orientação aos profissionais das escolas para que possam compreendê-los e utilizá-los. Só assim, a ANA cumpriria a função de oferecer subsídios ao desenvolvimento de ações nas escolas e de políticas públicas em âmbito nacional.

Em suma, os sujeitos do *locus* da pesquisa acreditam que a ANA é um instrumento viável para ter noção do nível de alfabetização das crianças, mas não como um caminho a ser seguido que, por si só, não contribui para a qualidade do processo alfabetizador. Para eles, a qualidade não se mede a partir de um único teste, que abarca apenas algumas habilidades de dois dos componentes curriculares, com questões de múltipla escolha, aplicada por profissional externo, fato este que provoca insegurança nas crianças e interfere no resultado. A qualidade depende de um conjunto de ações da alfabetizadora, esforço da criança, apoio da equipe gestora, comunidade escolar, Secretaria Municipal de Educação, dos responsáveis pelos alunos e também de fatores externos que não foram especificados nos relatos.

A maioria admitiu o desconhecimento da matriz de referência da ANA e todos evidenciaram a dificuldade em compreender e utilizar os dados. Reclamaram da falta de orientação e apoio, bem como da demora na divulgação dos resultados. Relataram que a abordagem dos índices ficam a cargo da direção, coordenação pedagógica e professor regente

da turma, sendo que as ações são isoladas e emergenciais, próximo ao período de aplicação dos testes e revelam que a pressão recai principalmente sobre as alfabetizadoras da turma avaliada. Esses fatores apontados corroboram para o descrédito e aversão à essa política, que é aceita, porém com ressalvas.

Ficou evidente a ausência de ações efetivas por parte da Secretaria Municipal de Educação no tratamento dos dados da ANA, embora fossem importantes para tomada de conhecimento parcial do nível de aprendizagem das crianças de seu sistema de ensino, visto que não produz dados dessa natureza, contando apenas com os divulgados pelo INEP.

A forma como o MEC conduziu a ANA, excluindo dos debates as Universidades responsáveis pela formação do PNAIC pelo fato de apontarem o desalinhamento em relação aos direitos de aprendizagem assegurados na proposta do programa, despertou preocupações na Coordenadora Geral do PNAIC/MS. A mesma revela que vê a ANA muito tecnicista, que precisa avançar para se aproximar da ação do professor. Esclareceu que o processo formativo do PNAIC com alfabetizadoras concentrou-se nas discussões e reflexões acerca da avaliação processual e diagnóstica, focando no cotidiano da sala de aula, tendo a avaliação em larga escala sido abordada apenas no caderno de gestores. Em 2015, no estado de Mato Grosso do Sul, após a divulgação dos índices da alfabetização dos anos de 2013 e 2014 – que demonstraram queda – foi organizada uma formação promovendo discussões e reflexões sobre a ANA com a participação de orientadores de estudos e coordenadores locais, os quais se comprometeram em debater e analisar a realidade dos seus municípios com o grupo local.

Há de se notar a importância das avaliações externas para subsidiar as políticas públicas em educação, contudo, faz-se necessário analisar os entraves ao avaliar o complexo processo ensino e aprendizagem e o preocupante encaminhamento para alinhar os currículos escolares, o que desconsidera as especificidades regionais. Decorre assim, a necessidade de desenvolver o senso crítico dos profissionais da educação para ultrapassarem o discurso de negação e reagirem diante das políticas públicas reducionistas, a fim de que seja dada ênfase à dimensão formativa de tais instrumentos. Nesse sentido, é preciso superar o caráter regulador e desvincular o conceito de qualidade associado às avaliações em larga escala, que estruturalmente são limitadas.

É imprescindível a articulação do coletivo escolar, para fazer uso responsável e circunstanciado dos dados das avaliações em larga escala e valer-se das avaliações institucionais participativas, a fim de diagnosticar as potencialidades e limitações da escola, mobilizando todos na definição de metas e execução de planos para o alcance da qualidade socialmente referenciada, de modo a atender às necessidades e interesses do entorno e promover

assim, uma formação emancipadora, que assegure o acesso, a permanência e aprendizagem contextualizada, pautada nas múltiplas dimensões do conhecimento para todas as crianças.

Com base no resultado deste estudo, objetiva-se apresentar um Documento Orientador à Secretaria Municipal de Educação de Alcinópolis - MS, a ser explorado com os profissionais das escolas para promoção de ações articuladas que viabilizem uma melhor compreensão sobre os procedimentos da ANA. O intuito é o de que possam, coletivamente, traçarem planos de trabalho voltados ao atendimento das necessidades do ciclo de alfabetização, valorizando as vivências das crianças, das alfabetizadoras e demais profissionais, fortalecendo o grupo e minimizando assim, os desgastes deste processo.

Acreditando que conhecimento não é para ser guardado, almeja-se que este trabalho resulte em palestras, artigos, debates e também seja uma possibilidade de pesquisa para estudiosos que investigam o tema em questão. Em suma, os conhecimentos conquistados, neste percurso, serão compartilhados no intuito de fomentar a promoção de reflexões para combater o caráter regulador das avaliações em larga escala e, quiçá, contribuir para que façam uso consciente dos resultados da ANA, de modo a contribuir com a equidade e melhoria da qualidade do processo alfabetizador.

REFERÊNCIAS

a) Bibliográficas

AGUIAR, M. A. L. A formação da alfabetizadora. In: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, vol. 1, n.1, 2011, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ALAVARSE, O. M. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. **Revista Educação**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

ALMEIDA, L. R. de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): os processos avaliativos no 1º ano do ensino fundamental de nove anos**. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Ritter dos Reis/Unisinos/PUCRS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: O Universal e Singular**. Campo Grande - MS: UNIDERP, 2003.

ALVES, A. V. V. **Fortalecimento de Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios Sul-mato-grossenses**. Dourados-MS: Editora da UFGD, 2014.

ARANDA, M. A.; BRITO V. M. O projeto pedagógico e o projeto pedagógico algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Arandu**, Dourados-MS, Ano 6. n. 23. p. 61-67, fev./abril, 2003. ISSN 1415-482X.

ARANDA, M. A. de M.; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia-MG, v. 3, n.2 – p. 201-2013, ago./dez. 2014. - ISSN 2238-8346.

BARBOSA, A. C. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a criança de cinco anos no Ensino Fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, Mato Grosso do Sul, 2016.

BARRETO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 20, n. 62, p. 679-702, 2015.

_____. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1. p.1-14, 2011.

BARROSO, J. O. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no. **Educação e Pesquisa**, São Paulo-SP, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BONFIM, M. I. R. M. **A formação do trabalhador docente no “capitalismo dos serviços”**. Endipe, 2009.

BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. Avaliação Institucional da Escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010

BRITO, V. M.; SENNA, E. A política de ampliação do ensino fundamental e sua efetivação no estado de Mato Grosso do Sul. **Revista de Educação PUC - Campinas - ISSN 2318-0870**,16(2); p. 163-170, jul./dez., 2011.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, vol.36, n. 128, São Paulo, p. 377-401, maio/ago, 2006.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, v.6, n. 10, p. 9-24, 1998.

CARVALHO, E. J. G. de; WONSIK, E. C. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 15, n. 3, p. 373-393, nov. 2015. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5850>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

CATANANTE, B. R.; BRITO, V. M. de. Formação de professores da Educação Básica: avanços e desafios da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no Estado de Mato Grosso do Sul. In: CARMO, J. C; OLIVEIRA, R. T. C. de; SILVA, C. M. C. de S. (Orgs.). **Transformações do Estado e Influências nas Políticas educacionais no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério; Formação e trabalho pedagógico).

CERDEIRA, D. G. da S. **Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar**. 2015. 259f. Tese (Doutorado) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COCO, D. **Avaliação externa da alfabetização: o PAEBES-ALFA no Espírito Santo**. 2015, 405f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2015.

CORREA, B. C. **Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--int.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2008.

COSTA, C. F. de. Políticas Públicas e Currículo - definições quanto à história, projeto e formação. In: **Colóquio Nacional: Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática**. Universidade Federal Fluminense – Niterói - RJ, 2011. Disponível em:

<<http://www.nieparx.blog.br/MManteriores/MM2011/TrabalhosPDF/AMC544F.pdf>>.
Acesso em: 12 nov. 2016.

CRUZ, M. do C. S. Ciclo de Alfabetização e Avaliação: Progressão escolar e das aprendizagens. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Gestão Escolar no ciclo de Alfabetização. Caderno para Gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, p. 54-66, 2015.

CRUZ, M. do C. S.; Taveira, A. de S.; SOUZA, S. L. de. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores. **Meta Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, maio/ago. 2016

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014.

DANTAS, L. M. V. **As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala**: o caso da avaliação da aprendizagem na Bahia. 2009. 258f. Tese (Doutorado) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009.

DIAS, E. T. G. Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia-GO, 2013, 17 p.

_____. **Provinha Brasil e Regulação**: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico. 2014. 342f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, Distrito Federal, 2014.

DICKEL, A. A ANA no contexto do SAEB e do PNAIC: responsabilização e controle. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago, 2016.

DOURADO, L. F. **Fracasso escolar no Brasil**: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: MEC, v. 40, 2005.

_____. L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES** [online]. Vol.29, n. 78, p. 201-215, 2009. (ISSN 0101-3262). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, cidade, v. 17, n. 51, p. 573-592, set-dez, 2012.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia

Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo. Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise, p. 253-270. In: FERREIRA, E. B. e OLIVEIRA, D. A. (Orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. Plano de Ações Articuladas (PAR): discutindo dados da pesquisa em rede. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (Orgs.) **Política e planejamento educacional no Brasil no século 21**. Brasília, Liber Livro, 2013.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, M. (Orgs.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. – Salvador: EDUFBA, 2010.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Cidade, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FONTANIVE, N. S. O uso pedagógico dos testes. In: MELLO E SOUZA, A. de (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e perspectivas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, D. N. T. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo-SP, v. 16, n. 31, p. 79-100, jan/jun 2005.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

_____. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n.10, p. 211-225, 2012.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), vol.28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out., 2007.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, v. 28, Campinas: **Cedes**, 2011.

_____. Os Reformadores Empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. **Indicadores Educacionais**. [28 de março, 2015]. Portal Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do trabalho pedagógico. Disponível em: <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/entrevista-de-luiz-carlos-de-freitas-sobre-indicadores-educacionais/>. Acesso em: 28 abr. 2016. Entrevista concedida a Villas Boas.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. S. O desenvolvimento como meta e como mistificação. In: _____. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. **COEB**, Florianópolis, SC, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GATTI, B; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. ISBN: 978-85-7652-108-2

GELOCHA, E. A. N.; CORTE, M. G. D. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e formação de professores: O que dizem as produções científicas? **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 106-123, jan./jun. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais**. RAE Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 21-29, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

GOMES, E. T. **Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico**. 2014. 343f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2014.

GOUVEIA, B. A ANA como parte de uma ação articulada. In: **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. Todos pela Educação/Editora Moderna, 2016. p.55 Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016/>. Acesso em: 19 ago. 2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUERREIRO, C. Ceará, o berço do Pacto. **Educação**, São Paulo, ano 17, n. 193, p. 72-74, 2013.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília-DF, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HERNANDES, E. D. K. Possibilidades, Limites e Desafios da Política das Avaliações em Larga Escala na Alfabetização. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Gestão Escolar no ciclo de Alfabetização. Caderno para Gestores/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional–Brasília: MEC, SEB, p. 42-53, 2015.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. A formação a partir da experiência vivida. **Pátio Revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, n.40, p. 8-11, nov. 2006/jan.2007.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em aberto**, 1995. p. 29-34.

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. Relações entre as representações sociais sobre o estudo e o desempenho na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, 616-634, set./dez. 2015. ISSN 2176-6681

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAWCZYK, N. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: Reformas em Debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 1-13.

JANNUZZI, P.M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes e aplicações**. Campinas: Alínea/PUC-Campinas, SP, 2001.

LAVAL, C. **A Escola Não é Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Ed. Planta, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição

LIMA, F. R. L.; ARANDA, M. A. de M. **Ações da Política Educacional para a qualidade do ensino fundamental: O Plano de Ações Articuladas e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, 2014. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/280.pdf>> Acesso em: 11 jul. 2017.

LIMA, I. G. de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2016. 266f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2016.

LOGUERCIO, T. D. **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS**,

2015, 108f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

LUZ, I. C. P. da; FERREIRA, D. L. F. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação, Avaliação e Trabalho Docente em Análise.** Ano 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 11 set. 2017.

MACEDO, L. Desafios à prática reflexiva na escola. **Pátio: revista pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, v. 6, n. 23, p. 12-15, 2002.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-** Periódico científico editado pela ANPAE, Goiânia-GO, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2014.

MARTINS, T. de F. K.; WERLE, F. O. C. Avaliação Nacional da Alfabetização e a Resignificação de Qualidade da Educação Básica: Desafios para os municípios do Rio Grande do Sul. In: **II CONEDU – Congresso Nacional de Educação,** Campina Grande: PB, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA3_ID2222_08092015212741.pdf> Acesso em: 23 jun. 2017.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política: Livros I, II e III. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MENEGÃO, R. de C. S. G. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar:** percepções de professores e gestores. 2015. 272f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2015.

MOREIRA, R. dos S. M; SORDI, M. R. L. **Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino:** a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação. 2011. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/p053.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

NEVES, L. M. W. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo / Lúcia Maria Wanderley Neves e Marcela Alejandra Pronko - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERELLI, M. A. de S. (Orgs.). **Docência em Questão:** Discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas, p.237-252. In: FERREIRA, E. B. e OLIVEIRA, D. A. (Orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, L. H. R. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique. **A teoria do trabalho em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, p. 77-117, 2006.

OLIVEIRA, R. P. **Gestão, financiamento e direito à educação**: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª ed. São Paulo. Xamã, 2007.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.

PALMA FILHO, J. C. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3ª. ed.** São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação**: leituras complementares. Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PEREIRA, M. S. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização**: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas. 2015. 383f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2015.

PEREIRA, P. da S. O. **Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil**: percepção dos gestores e suas funções. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2015.

PIANA, M. C. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: **Editora UNESP/Cultura Acadêmica**, 2009. 233p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

PINHO, M. J. de; FERRAZ, E. P. N. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CÔNCAVO E CONVEXO. **Revista de Ciências Humanas-Educação**, Frederico Westphalen, RS, v. 15, n. 24, p. 20-32, jul. 2014.

RIBEIRO, L. M.; SILVA, C. M. As políticas de formação de professores e o Plano Nacional de Educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil. **Revista da FAEEDBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador - BA, v. 21, n. 37, 2013.

RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A.; SILVA, M. V. A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política**

e **Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, Goiânia-GO, v. 31, n. 3, p. 607-625, 2013.

RIGOLON, W. **O que muda quando tudo muda?** Uma análise da organização do trabalho dos professores alfabetizadores. 2013, 273f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2013.

RISCAL, J.R. LUIZ, M.C. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala:** desempenho de escolas públicas no Brasil. São Carlos: Pixel, 2016. 159p.

RISTOFF, D. I. Princípios do programa de avaliação institucional. **Avaliação (Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior)**. Campinas-SP, v. 1, Ano 1, p. 47-53, jul. 1996.

ROCHA, G.; MARTINS, R. F. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 22, n. 85, p. 977-1000, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

SANFELICE, J. L. A história da educação e o currículo escolar. **Quaestio: revista de estudos em educação**, Sorocaba-SP, v. 10, n. 1, 2008.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política Administração da Educação**, São Paulo, p. 1-13, abr. 2011.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. (Org.). **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Educação: do senso comum à Consciência Filosófica**. 2ª ed. São Paulo, Editora Cortez e Autores Associados, 1982.

_____. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. O legado educacional do século XX no Brasil / Dermeval Saviani – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. Texto referente à palestra proferida em 05/12/02, no Ciclo de Conferências Apeoesp – São Paulo/SP. **Revista de Educação**, n.16, 2003.

SCHEIBE, L. Ensino Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. **Em-Revista**, Uberlândia, Minas Gerais, v.17, n.1, p. 95-109, jan./jun. 2010a

_____. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, São Paulo, vol. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010b.

SCHNETZLER, R. P. e ROSA, M. I. F. P. S., A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru - SP, v. 9, n.1, p. 27-39, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, 1992.

SELLTIZ, W. e C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. MALUFE, J.R. e GATTI, B.A. (coords.) 2. ed. brasileira, São Paulo: EPU, 1987.

SEVERINO, A.J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, EPU, 1986.

SILVA, V. G. da. Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar. IN: **36ª Reunião Nacional da ANPED**, v. 2, 2013. Goiânia-GO: UFG, 2013. p. 1-17.

SOARES, F. F. **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**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2016.

SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 33, p.39-53, jan/jul. 2012.

SOUZA, E. E. P. de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: **Anped Sul**, Florianópolis-SC, 2014. p. 1-18.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125- 138.

SOUSA, S. N.; N., E. G. D.; MELIM, A. P. G. Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e Pnaic. In: **Reunião Nacional da ANPED**, v. 37, Florianópolis-SC, 2015.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, S. Z. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, Joaçaba-SC, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011.

_____. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba-SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Alfabetização até 8 anos: Meta do PNE. In: **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. Editora Moderna, 2017. p.48-54 Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, CONSED. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar - Brasília**. Ação Educativa, 2000. 70 p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991, p. 1-9.

UREL, A. L. J. **A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional**. 2016. 187f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2016.

VIANNA, H. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas**. São Paulo: FCC, 2003.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIÉDES, S. C. A. **Políticas Públicas em alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2015.

VIÉDES, S. C. A.; BRITO, V. M. de. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: diálogos sobre alfabetização, literatura infantil e professores do ciclo. **Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP**, Aquidauana, v.1, n.1, p. 67-83, out. 2014.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: LiberLivro, 2010.

WERLE, F. O. C.. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez., 2011.

_____. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, n.27, p. 159-179, nov. 2014.

WONSIK, E. C. **A valorização e a precarização do trabalho docente**: um estudo de políticas públicas a partir de 1990. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2013.

b) Documental

ALCINOPOLIS. Escola Municipal Alcino Carneiro. **Projeto Político Pedagógico**. 2013a.

ALCINOPOLIS. Escola Municipal Alcino Carneiro. **Regimento Escolar**. 2013b.

ALCINOPOLIS. Escola Estadual Professora Romilda Costa Carneiro. **Regimento Escolar**. 2013c. Disponível em:

<<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/RegimentoEscolar/Visualizar.aspx?RegimentoID=PYPF Fg9WeyY=>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

ALCINOPOLIS. Escola Estadual Professora Romilda Costa Carneiro. **Projeto Político Pedagógico**. 2016. Disponível em:

<<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=ue9u Vc3wB0g=>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 1996a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação (PROFA). Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. **Relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental: guia geral. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Portaria normativa nº 10, de 26 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 80, 26 abr. 2007c. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC 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. Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** - Brasília: MEC, SEB, 2012b. 40 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: Ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: Ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Ano 01, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília, DF, 2013a.

_____. Ministério da Educação. **Portaria INEP n.º 304, de 21 de junho de 2013.** Estabelece a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Brasília, DF, 2013b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).** Documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013c

_____. **Indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. NOTA TÉCNICA N.º 020/2014. Brasília, 2014a.

_____. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. NOTA TÉCNICA s/n°. Brasília, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento orientador das ações de formação em 2014. DAGE/SEB/MEC: Brasília, Jan. 2014c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_versao_site.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República. Brasília: DF, 2014d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização: **Relatório 2013-2014**: Volume 1: da concepção à realização. – Brasília, DF: Inep, 2015b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização: **Relatório 2013-2014**: Volume 2: análise dos resultados. – Brasília, DF: Inep, 2015c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga o Decreto n.º 6.755, 29/01/09. Brasília: DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. **Cartilha da Escola Edição 2016** - Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Brasília, DF: INEP, 2016c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. **Cartilha da Escola Edição 2016** - Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Brasília, DF: INEP,

2016c. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf> Acesso em: 16 jul. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **LIMINAR n.º 017.10.000086-6, de 21/01/2010**, expedido pelo Juiz Robson Celeste Candelorio. Dispõe sobre a presença da criança de cinco anos no ensino fundamental das escolas do estado do Mato Grosso do Sul. Campo Grande - MS, 2010. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 3.004, de 11 de janeiro de 2016**. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/cce0f2fb6394d94104257f3a003fd722?OpenDocument>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SEBRAE-MS. **Desenvolvimento Econômico Territorial – Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/MS/Anexos/Alcinopolis.pdf>> Acesso em: 7 ago. 2017.

APÊNDICE A

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Educação, Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul prevê a apresentação de uma Proposta de Intervenção (PI) relacionada ao objetivo de pesquisa como requisito para a conclusão do curso.

Como aluna regularmente matriculada na Unidade Universitária de Campo Grande, desenvolvi, durante o período de 2016 e 2017, pesquisas relacionadas à Política de Avaliação em Larga Escala, direcionando prioritariamente para a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2013, a partir da instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que assegura a realização de avaliação externa universal da alfabetização, a ser aplicada nas turmas de 3º ano do ensino fundamental, considerando o ciclo de alfabetização.

O estudo desenvolvido almejou investigar se essa avaliação hodierna traz contribuições para a qualidade do processo alfabetizador e como tem sido a implementação dessa política de avaliação externa. Esse anseio é possível perceber logo no Título da Dissertação “Política de Avaliação em Larga Escala no Brasil - A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): Contribuições para a qualidade do processo alfabetizador em Alcinópolis - MS”.

Relacionada com a pesquisa desenvolvida, a Proposta de Intervenção, tendo como base a elaboração de material, aqui denominado de Documento Orientador, será apresentado à Secretaria Municipal de Educação para que seja feita a análise e autorização para desenvolvimento das ações previstas.

2. JUSTIFICATIVA

Devido ao fato de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Alcinópolis - MS, tendo dentre as várias funções a de coordenar o PNAIC, no âmbito municipal, e acompanhar as formações das alfabetizadoras, foi possível compartilhar das preocupações e opiniões divergentes das professoras alfabetizadoras e da equipe gestora em relação à ANA e, também, as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização.

No percurso do desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que a ANA é vista como intensificadora da carga de pressão sobre os alfabetizadores, além de relatos de desconhecimento desse instrumento. As informações que se têm a respeito da ANA são limitadas, gerando, assim, insegurança e preocupações.

Diante dessa situação, considera-se necessária a promoção de estudos, discussões e reflexões na escola sobre essa Política Pública, de modo que possam minimizar os desgastes e viabilizar ações que contribuam para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador.

Dessa forma, pretende-se propor um documento orientador para a Secretaria Municipal de Educação de Alcinoópolis sobre a ANA, fundamentado nos aparatos legais que a normatizam, aportes teóricos e dados obtidos por meio da pesquisa de campo. Este material será explorado com os profissionais das escolas em reuniões formativas.

Almeja-se compartilhar, por meio deste Documento Orientador, alguns dos dados da pesquisa de Mestrado, e disseminá-los com o intuito de que possam contribuir para melhor compreensão e conscientização de que a ANA é um instrumento avaliativo, o qual deve ser associado a outras práticas avaliativas da escola, para se fazer diagnósticos.

Espera-se que, com os dados obtidos a partir dos estudos dos documentos, fontes bibliográficas e valendo-se das experiências das escolas urbanas de Alcinoópolis - MS, seja possível mediar discussões e debates com os profissionais das escolas e Secretaria Municipal de Educação e, ainda, subsidiar a elaboração de Plano de Ação para a escola, com a participação de direção escolar, coordenação pedagógica, professores e apoio dos demais membros da comunidade escolar.

A ANA incorporada ao SAEB, ligada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, busca avaliar cinco pontos principais: a infraestrutura disponível; a formação de professores e condições de trabalho; a gestão escolar; a organização do trabalho pedagógico; e o letramento (BRASIL, 2012). Essa abordagem ampla, sobre a avaliação externa, considera fatores intimamente ligados ao contexto escolar e aos fatores externos, que também acabam influenciando os resultados dos testes. Teoricamente, um instrumento viável para nortear a ação do Estado na implementação de políticas públicas e para as escolas diagnosticarem e repensarem as ações no contexto escolar, porém, não há ações mobilizadoras, nem reflexivas a partir dos resultados nas escolas, tendo uma das causas apontadas pelo estudo, a falta de conhecimento sobre essa avaliação e de apoio aos professores.

De acordo com Vianna (2005, p. 17), os resultados das avaliações não devem ser usados para apenas definir desempenho escolar, deve ser utilizada de forma positiva, como ponto de partida para elaboração de políticas públicas na educação, como implantação de projetos,

programas de formação continuada, modificação dos currículos, tomada de decisões que visem mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Elaborar um Documento Orientador sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), pautado nos aparatos legais e embasamento teórico, a fim de contribuir com implementação de políticas educacionais gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação de Alcinoópolis – MS, e em âmbito escolar, a partir da elaboração do Plano de Ação com participação dos profissionais, e acompanhar a sua execução, envolvendo o coletivo escolar.

3.2 Objetivos Específicos

- Oportunizar aos profissionais das escolas e Secretaria de Educação o acesso a informações a respeito da Política Pública de Avaliação em Larga Escala, explicitando breve histórico, a evolução do SAEB, características e objetivos das avaliações que o compõem.
- Promover formação dialógica, a fim de colaborar com a promoção de discussões, reflexões e tomada de decisões a respeito da implementação da ANA no ambiente escolar, levantando os problemas percebidos pelo grupo e coletivamente pensar em alternativas para superação das dificuldades.
- Propiciar aos profissionais oportunidade para expor seus anseios, tensões e posicionamentos acerca da educação de qualidade que almejam garantir à comunidade local, mediando os conflitos que podem surgir, despertando no grupo a consciência de que é preciso fortalecer o coletivo escolar, compartilhar responsabilidades e articular ações para o alcance das metas.

4. METODOLOGIA

Após apresentação da PI e possível autorização da Secretaria Municipal de Educação para a execução, será feito contato com a Equipe Gestora das escolas para planejamento de local, data, horário, recursos materiais e mobilização do grupo de profissionais.

Para que os profissionais se sintam à vontade, inicialmente, será realizada a apresentação da mediadora, para justificar os objetivos de tal ação, alguns resultados da pesquisa do Mestrado e deixar bem claro que o intuito principal é contribuir com os profissionais da escola, oportunizando acesso à informações sobre a ANA. Explicar que este momento é uma oportunidade de reflexão coletiva sobre as ações da escola, que não há receitas

a serem seguidas, postura certa ou errada, e quem apontará os futuros encaminhamentos serão os profissionais da escola. Conscientizando-os de que precisam estar fortalecidos e tomar decisões em conjunto.

Lima (2007) considera a importância de coesão e de participação em discussões desta natureza:

Importante que as pessoas que ocupam cargos de liderança, como gestor, coordenador ou outro funcionário que vai coordenar os trabalhos precisa despir-se de posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos (LIMA, 2007, p.85).

Antes de iniciar o estudo do Documento Orientador, os profissionais serão motivados a expressar suas opiniões a respeito da ANA, a fim de que compartilhem o conhecimento e as experiências que possuem, de forma bem tranquila, porque não é intenção fazer julgamentos sobre a abordagem que a escola faz, e sim refletir sobre as possibilidades de aperfeiçoamento.

A partir da proposta de estudo coletivo do Documento Orientador, em que os profissionais serão convidados a dialogar no decorrer da apresentação do material, é muito bem vinda e importante. Considera-se relevante dar voz ao docente e apoiá-lo em seus anseios.

Serão apresentados os aparatos legais que regulamentam a ANA, suas características, público alvo, matriz de referência, exemplos de questões e os últimos resultados da escola para que façam a análise, tentem interpretar e discutir os conceitos de qualidade e fracasso escolar associado a ela, e reflitam sobre a missão da escola. No material estarão contempladas citações de teóricos que fundamentaram a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional, para que tenham acesso a material acadêmico e científico e se familiarizem com esse aporte teórico.

A todo momento, a mediadora fará esclarecimentos e instigará debates sobre a ANA para que o grupo construa suas próprias concepções a respeito do que propõem enquanto educação de qualidade, escola democrática e inclusiva. Algumas estratégias serão sugeridas pela mediadora para orientar a definição coletiva de ações que considerem viáveis à realidade.

O profissionais serão divididos em pequenos grupos para analisar questões da ANA e fazer relação com o conceito de qualidade, com o trabalho desenvolvimento pela escola, levando-os a refletir sobre os limites desse instrumento e dos procedimentos adotados pelos professores. De modo que, avaliem os que consideram inadequados e ações que julguem viáveis, em consonância à proposta de ensino almejada pela comunidade local.

Em seguida, os grupos apresentarão as sugestões a partir do estudo do material e trabalho em equipe, coletivamente, deverão elaborar um Plano de Ação para ser desenvolvido

pela escola. Espera-se que a Direção Escolar e Coordenação Pedagógica tenham efetiva participação nessa ação para que possam apoiar e mobilizar os profissionais na execução do Plano de Ação.

Os resultados das avaliações externas, do Sistema de Avaliação da Educação Básica apontados, são preocupantes, o que reitera a necessidade da comunidade escolar em refletir sobre eles, analisando a realidade da escola e buscando apoio em pesquisas e experiências de outras escolas, porém com o olhar sensível sobre as necessidades dos alunos. É preciso deixar de procurar culpados, unir forças para resolver os problemas e alcançar os objetivos.

Haverá obstáculos a serem enfrentados, mas é preciso articulação e mobilização para que juntos reflitam alternativas de superar as limitações e melhorar a qualidade da educação. Não basta ter conhecimento, analisar dados, fazer planejamentos, se não há promoção de ações a partir deles. E nada melhor do que os profissionais que vivenciam diariamente o desafio de ensinar, para definir as ações que contribuirão para a emancipação dos alunos.

5. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Ano 2018												
Ações/Etapas	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Apresentação da Proposta de Intervenção.			x									
Apresentação da Proposta às escolas (Direção Escolar e Coordenação Pedagógica).				x								
Planejamento da formação.				x								
Realização das reuniões formativas.				x	x			x			X	
Avaliação das reuniões formativas.				x	x			x			X	

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. **O coordenador Pedagógico na Educação Básica**: Desafios e Perspectivas, Educare ET Educare, Revista da Educação. Vol. 2, n. 4, julho, 2007

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1. QUESTÕES OBJETIVAS (Formulário *GoogleDrive*)

Prezado/a Colaborador/a

Obrigada por ter aceitado ser colaborador da presente pesquisa.

Após contato com a pesquisadora Lilian Flávia Müller, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional da UEMS/Campo Grande, e assinatura do Termo de Consentimento, você colaborador/a recebe este formulário a ser respondido. O objetivo deste formulário é coletar informações dos sujeitos de pesquisa e suas opiniões sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), por meio de questões objetivas de múltipla escolha, de modo que propiciará a flexibilidade, conforto e liberdade, uma vez que, poderá ser respondido no local e horário que julgar conveniente.

Sinta-se à vontade para responder ao questionário da entrevista, com a certeza de que terá sua identidade preservada, podendo assim expor livremente sua opinião. O objetivo desta pesquisa não é identificar problemas e culpados, mas sim obter informações que permitam compreender como acontece a implantação e os usos da Avaliação Nacional da Alfabetização nas escolas urbanas do município de Alcinoópolis - MS. Os/as colaboradores/as serão denominados:

Gestor1, [...], Gestor 4.

Alfa1, [...], Alfa8.

1- Qual a sua formação acadêmica?

I – Magistério de nível médio.

II – Pedagogia presencial (aulas diárias).

III – Pedagogia semipresencial.

IV – Normal Superior (semipresencial).

V – outra licenciatura.

2- Faixa etária?

I – 20 a 30 anos.

II – 31 a 40 anos.

III – 41 a 50 anos.

IV – 51 a 60 anos.

3- Vínculo profissional

I - efetivo 40 horas.

II - efetivo 20 horas.

III - contrato temporário 40 horas.

IV - contrato temporário 20 horas.

V - efetivo 20h e contratado 20 horas.

4- Tempo de atuação na função (alfabetizadora)

I – até 5 anos.

II – de 6 a 10 anos.

III – de 11 a 20 anos.

IV – 21 a 30 anos.

5- Participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?

I - 2013, 2014, 2015 e 2016 (4 anos).

II - em três dos anos ofertados.

III - apenas em dois dos anos ofertados.

IV – apenas em um dos anos ofertados.

V - não participei do PNAIC.

6- Você acredita que a formação continuada (PNAIC), desenvolvida nos anos 2013 a 2016, de forma geral foi:

I – Satisfatória, pois complementou a formação inicial, oportunizou a inovação de práticas pedagógicas e a troca de experiências entre os pares.

II - Uma política pública de formação continuada que não atendeu às necessidades dos profissionais do ciclo de alfabetização, não obteve bons resultados.

III – Um programa de formação continuada com boa proposta, mas que na prática resultou em poucos avanços.

7- A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi pauta das formações do PNAIC?

I – Não foi discutida nos encontros de formação, apenas em outros momentos organizados pela equipe gestora.

II – Foi pauta em poucos momentos da formação, de forma aligeirada.

III – Foi amplamente discutida, no intuito de compreendê-la e analisar os resultados para tomada de decisões.

8- As avaliações em larga escala geram certa pressão nas escolas à medida que há cobrança para obtenção de bons resultados. Você considera que a Avaliação Nacional de Alfabetização é uma Política Pública:

I – Necessária, para que possam obter informações e diagnósticos para futuras intervenções.

II – Desnecessária, pois os professores já aplicam avaliações no decorrer do ano para fazer o diagnóstico da turma e assim planejam intervenções.

III – Ainda não tenho opinião formada a esse respeito.

9- Você acredita que por meio da ANA, o Governo pretende em maior proporção:

I - Avaliar o trabalho do/a alfabetizador/a.

II - Avaliar o nível de aprendizagem das crianças ao final do ciclo.

III - Obter dados para subsidiar o planejamento de Políticas Públicas.

10- É recorrente culpar aos professores pelos resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala, embora haja uma série de fatores internos e externos à escola, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Levando em consideração esse pré-conceito, você acredita que em Alcinoópolis, o profissional que mais sofre com a culpabilização pelos resultados da ANA em maior proporção seja:

I – apenas o professor regente do 3º ano.

II - professores regentes das turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).

III - professores regentes e das áreas diversificadas da turma avaliada (3º ano).

IV - professores regentes e das áreas diversificadas das turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).

V – direção e coordenação pedagógica (equipe gestora).

11- A escola desenvolve ações coletivas para discutir a ANA? Quais das ações citadas abaixo se aproxima com a sua realidade?

I - Não há ação coletiva, apenas com os professores da turma foco da avaliação.

II - Sim, realiza reunião para comunicar a aplicação e depois os resultados.

III - Sim, reunião para estudo e planejamento antes da aplicação, após aplicação de posse dos resultados com participação da direção, coordenação pedagógica e grupo de docentes.

12- Em relação as ações abaixo, marque quais são consideradas em sua escola? Atenção: Há possibilidade de marcar várias opções.

I – Elaboração e aplicação de provas semelhantes aos testes da ANA para familiarizar os alunos a este tipo de avaliação.

II – Adequação do currículo da escola para atendimento da matriz de referência da prova.

III – Priorizam atividades pedagógicas que possibilitem desenvolver competências ou habilidades considerando a matriz da ANA.

IV – Privilegiam o ensino de conteúdos e não habilidades.

V- Solicitam apoio aos pais ou responsáveis para que incentivem os/as filhos/as ao estudo;

VI – Incentivar os/as alunos/as a não faltarem no dia dos testes.

VII – Seguem o curso normal da organização escolar, pois acreditam que qualquer ação irá mascarar os resultados.

VIII– Seguem o curso normal da organização escolar, pois não reconhece este instrumento (ANA) como viável.

IX – Desenvolvem projetos de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem.

X – Outra: _____

13- Qual é o envolvimento e mobilização da Secretaria Municipal/Estadual de Educação acerca da ANA?

I – Nenhum, apenas repassa informações sobre a aplicação e os resultados.

II – Solicita a realização de ações pela equipe da direção e coordenação com os professores.

III – Promove em parceria com a direção e coordenação reuniões para estudo e planejamento de ações para apoio aos professores e melhoria da alfabetização.

14- De posse dos resultados, a Secretaria Municipal/Estadual de Educação:

I – Repassa os resultados e solicita que a escola planeje estratégias a fim de melhorar os resultados na próxima aplicação.

II – Envia um documento orientador com estratégias a serem desenvolvidas pela direção e coordenação pedagógica com os professores.

III - Promove ações em parceria com a direção e coordenação pedagógica envolvendo os professores para planejar ações coletivas para melhorar a qualidade da aprendizagem no ciclo de alfabetização.

15- Como você avalia o posicionamento da Secretaria Municipal/Estadual de Educação em relação à ANA?

I – Imparcial, não promove ações e não cobra melhores resultados.

II – Regulador, acompanha os resultados e cobra a melhoria dos resultados.

III – Mediador, envolve-se em ações de apoio no planejamento de ações para alcance de melhores resultados.

IV - Outro (citar) _____

2. QUESTÕES DISCURSIVAS – ENTREVISTA PESSOALMENTE

- 1- Você considera que houve transformações na organização do trabalho pedagógico, a partir das formações do PNAIC? Cite algumas.
- 2- Você considera que as Matrizes de Referência da ANA possam ser um instrumento viável para a adequação do Currículo Escolar e, assim, melhorar a qualidade do processo alfabetizador? Comente.
- 3- Cite pontos favoráveis e desfavoráveis da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) às escolas? Quais pontos você elencaria (positivos e negativos)?
- 4- Em sua opinião, algum procedimento de elaboração/critérios/aplicação/divulgação da ANA deveria ser mudado ou adequado em relação ao que está proposto atualmente, a fim de contribuir para a qualidade do processo alfabetizador? Qual ou quais?
- 5- Você considera que com a aplicação da ANA, nos anos de 2013, 2014 e 2016, os professores regentes do ciclo de alfabetização se sentiram pressionados? Se sim, percebeu alguma mudança na ação desses profissionais, no intuito de colaborar com o melhor desempenho dos alunos?
- 6- Você considera importante a mobilização acerca da implantação e usos da ANA em sua escola? Se sim, quais atores/sujeitos, e como você acredita ser importante participar dessas ações?
- 7- Na sua opinião, qual seria o papel da equipe gestora na implantação e usos da Avaliação Nacional de Alfabetização?
- 8- Qual tem sido a/s sua/s estratégia/s para colaborar com o melhor desempenho dos alunos no teste da ANA?
- 9- Você considera a ANA como um instrumento viável para diagnóstico da realidade da sua escola, podendo servir como base para o planejamento do plano de trabalho da equipe gestora com o corpo docente? Explique a sua opinião.
- 10- Em suma, você acredita que a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) contribui para a qualidade do processo alfabetizador? Justifique?