

JAQUELINE VENTURA FERREIRA

**OS IMPACTOS DA
AVALIAÇÃO NACIONAL DA
ALFABETIZAÇÃO (ANA) NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO EM PETROLINA - PE**

OS IMPACTOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PETROLINA - PE

JAQUELINE VENTURA FERREIRA



Recife, 2021

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

REITOR Prof. Dr. Pedro Henrique Falcão

VICE-REITORA Profa. Dra. Socorro Cavalcanti

EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Profa. Dra. Ana Célia Oliveira dos Santos

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro do Egito

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Prof. Dr. Emanuel Francisco Spósito Barreiros

Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvana Núbia Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Vladimir da Mota Silveira Filho

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

GERENTE CIENTÍFICO Prof. Dr. Karl Schurster

COORDENADOR Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

CAPA E PROJETO GRÁFICO Danilo Catão

REVISÃO Os Autores

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro, ou de seus capítulos, para fins comerciais. A referência às ideias e trechos deste livro deverá ser necessariamente feita com atribuição de créditos aos autores e à EDUPE.

Esta obra ou os seus artigos expressam o ponto de vista dos autores e não a posição oficial da Editora da Universidade de Pernambuco – EDUPE

Catálogo na Fonte (CIP)
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID
Universidade de Pernambuco

F368i Ferreira, Jaqueline Ventura
Os impactos da avaliação nacional da alfabetização (ANA) nas práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino em Petrolina - PE/ Jaqueline Ventura Ferreira. -- Recife : EDUPE, 2022.
242 p.

ISBN: 978-65-86413-67-0

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Alfabetização de adultos - Brasil. 3. Formação Continuada. 4. Políticas públicas. I. Título.

CDD: Ed. 23 -- 371.260981

Elaborado por Claudia Henriques CRB41600

A todos os professores alfabetizadores, que no dia a dia não medem esforços para educar, que constantemente repensam sobre suas práticas pedagógicas, buscando melhores alternativas para garantir a alfabetização plena de seus alunos e transformá-los em leitores e escritores críticos e competentes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEB	Censo da Educação Básica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EAD	Educação a distância
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCM	Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Municipal (Petrolina)
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IAB	Instituto Alfa e Beto
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica

IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Sócio Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object Oriented Distance Learning
NAEP	Avaliação de larga escala estadunidense para a educação básica
NAPPNE	Núcleo de Atendimento Psicopedagógico aos Portadores de Necessidades Especiais
NUMEC	Núcleo Municipal de Estudo das Ciências
NUMEL	Núcleo Municipal de Estudo de Línguas
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PARMEP	Política de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Petrolina
PE	Pernambuco
PMA	Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPA	Plano Plurianual (Petrolina)

RIDE	Região Integrada de desenvolvimento Econômico
SAB	Sistema de Acompanhamento Bimestral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMP	Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Petrolina
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEDU	Secretaria de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação
SISU	Sistema Unificado
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do são Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco

Sumário

APRESENTAÇÃO 11

POLÍTICAS PÚBLICAS 14

- 1.1 Conceito, definição e aplicação na educação 15
- 1.2 Políticas de avaliação em larga escala 24
 - 1.2.1 Motivação e importância 26
 - 1.2.2 Aspectos globais: contexto mundial 31
 - 1.2.3 Aspectos nacionais: contexto no Brasil 43

ANA (AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO) 52

- 2.1 Fundamentos da ANA: marco legal e motivação para criação 53
- 2.2 Diretrizes da ANA: aplicabilidade da ferramenta, concepções e orientações 60
- 2.3 Indicadores nacionais da qualidade da alfabetização 71
 - 2.3.1 Indicador de Nível Socioeconômico 73
 - 2.3.2 Indicador de Adequação da Formação Docente 76
 - 2.3.3 Indicador de Aprendizagem 78

A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA 90

- 3.1 Abordagem de pesquisa 91
- 3.2 Caracterização do campo de pesquisa 94
 - 3.2.1 Contexto: histórico, geográfico, populacional, econômico e cultural do município 94
 - 3.2.2 Contexto educacional: a rede municipal e as escolas de Petrolina 102
- 3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa 114
 - 3.3.1 Os professores do ciclo de alfabetização 116
 - 3.3.2 Os coordenadores pedagógicos 121
 - 3.3.3 Os técnico-pedagógicos da SEDU 125
- 3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa 128
- 3.5 Procedimentos de análise dos dados 134
- 3.6 Aspectos éticos da pesquisa 137

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 140

- 4.1 A política de avaliação externa e a ANA: entre olhares e concepções 141
 - 4.1.1 Visão e compreensão sobre as avaliações externas 141
 - 4.1.2 Visão e compreensão sobre a ANA 151
 - 4.1.3 Concepções de alfabetização 172
- 4.2 Focando um olhar sobre os resultados da ANA 177
 - 4.2.1 Indicador de aprendizagem: proficiência em leitura, escrita e matemática 177

PROPOSTA DE PRODUTO FINAL DE CONCLUSÃO DE CURSO 189

5.1 Proposta de curso de formação continuada 189

5.1.1 Apresentação 190

5.1.2 Introdução 192

5.1.3 Objetivo Geral 197

5.1.4 Objetivos Específicos 197

5.1.5 Conteúdos e estrutura do curso 198

5.1.6 Estrutura da Plataforma 199

5.1.7 Avaliação 200

5.1.8 Critérios para aprovação / certificação 200

5.1.9 Expectativas 201

5.1.10 Referências bibliográficas 201

CONSIDERAÇÕES FINAIS 219

REFERÊNCIAS 224

Apresentação

A vida é uma caminhada longa, onde você pode ser mestre e aluno. Tem dias que ensinamos, mas em todos os dias aprendemos. Sábio é aquele que sabe que sempre tem algo para ensinar e muito mais terá para aprender.
(YLA FERNANDES)

A obra “Os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nas práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino em Petrolina - PE” é uma edição especial em comemoração dos 30 anos da Universidade de Pernambuco por meio do II Prêmio de Teses e Dissertações da UPE, sendo assim é produto de um estudo de Mestrado que objetivou pesquisar os impactos gerados pela Avaliação Nacional da Alfabetização nas práticas pedagógicas de leitura, escrita e matemática no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Petrolina, entre 2013 e 2018.

Logo, como recorte da dissertação de mestrado, a obra busca identificar os fundamentos, concepções, diretrizes norteadoras, habilidades e competências previstas pela Avaliação Nacional de Alfabetização e resultados alcançados pelas escolas pesquisadas; percorrendo a política de avaliação externa, em especial a ANA, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEDU), à

medida que dialoga com os olhares e concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, a iniciativa deste estudo deu-se como forma de buscar contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento, ou seja, encontrar caminhos para se alfabetizar com eficácia, eficiência e qualidade, considerando que os alunos possam não apenas tornar-se leitores e escritores de textos, mas leitores de mundo e escritores das experiências históricas, sociais e culturais por eles vividas e vivenciadas. Além disso, avaliar os fatores que interferem neste processo, e assim através dos resultados desta pesquisa, possibilitar alternativas de potencialização da melhoria da qualidade no ensino-aprendizagem da rede de ensino municipal de Petrolina-PE.

O estudo percorreu uma investigação do tema numa pesquisa bibliográfica, buscando discussões teóricas já desenvolvidas em torno das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental e a relação entre as políticas públicas geradas a partir dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização, as quais fundamentaram as análises dos dados coletados na pesquisa em campo.

Nesta trilha, é possível encontrar no primeiro capítulo intitulado “Políticas públicas”, o conceito, definição e aplicação na educação, bem como a motivação, importância e contexto mundial e brasileiro das políticas de avaliação em larga escala.

No segundo capítulo “ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização)” traz os fundamentos, diretrizes e os indicadores nacionais da qualidade da alfabetização.

No terceiro capítulo, “A trilha metodológica da pesquisa”, é detalhada a abordagem e caracterização do campo e sujeitos da pes-

quisa, bem como os procedimentos de análise de dados e aspectos éticos que nortearam a pesquisa.

O quarto capítulo, “Apresentação e discussão dos resultados”, nos convida a refletir sobre os dados coletados durante a pesquisa a acerca dos olhares, concepções e resultados da política de avaliação externa para a alfabetização no município de Petrolina- PE, estabelecendo uma relação entre os resultados da ANA.

Passando ao quinto e último capítulo, “Proposta de curso de formação continuada”, é apresentado produto final, como resultado e devolutiva social da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação profissional, cuja vem complementar o texto dissertativo.

A educação escolar representa o fortalecimento e emancipação do ser humano na superação dos degraus que a vida cotidiana nos apresenta. Nisso, a trajetória escolar proporciona uma escada que sempre deveria oferecer condições de potencialização ao estudante, fazendo-o evoluir, porém há horas que os coloca numa situação de negação dos seus direitos de aprendizagem, entre eles, o primeiro, o direito de se alfabetizar, o que os impossibilita de avançar e obter sucesso escolar e como cidadão.

Neste processo de busca pelo avanço da qualidade da educação básica, permeada pelas políticas públicas educacionais, é que nascem as políticas de avaliação em larga escala, a fim de diagnosticar os resultados de aprendizagem obtidos pelos sistemas de ensino e apontar as fragilidades a serem atacadas, ou lacunas a serem superadas, pelos gestores e responsáveis pelas ações educativas.

Políticas Públicas

Quando se navega sem destino, nenhum vento é favorável. (SÊNECA).

Navegar é preciso para se sair na inércia, alterar a localização que se está e chegar a um destino, sobre o qual se deve ter clareza antes de lançar ao mar, pois de nada adianta percorrer um grande caminho e se chegar a qualquer lugar. O sucesso do navegar é trilhar o caminho planejado, alcançar o porto que se almejou e assim ancorar o navio.

No percurso da viagem, o marinheiro pode se deparar com muitos desafios ou ventos desfavoráveis e, para que consiga alcançar o final, faz-se necessário o uso de estratégias que devem ser parte previsível do planejamento de navegação.

Assim como o plano de navegação, tais planos traçam um destino, são as políticas públicas educacionais, mais especificamente às de avaliação de larga escala, sobre as quais apresentaremos neste capítulo: o conceito, definição e aplicação na educação, bem como as motivações, importância e aspectos relacionados ao contexto mundial e nacional.

Para este estudo, deram suporte teórico: Ney (2008); Dias e Matos (2012); Baruffi (2014); Souza (2006); Abdian (2012); Esquinsani (2012); Werle (2012); Hypolito e Leite (2012); Freitas (2018); Libâneo, Oliveira e Toschi (2011); Hetkowski (2007), Luc-kesi (2018); Antunes (2013); Santos (2015); Petrolina (2007); Pernambuco (2016); Lima (2012); Brasil (1988; 2005; 2013a; 2017c; 2019a).

1.1 Conceito, definição e aplicação na educação

A palavra *política*, na língua portuguesa, tem dois sentidos: a) programa de ação; e b) espaço da política partidária. Com o propósito voltado para a educação, Ney (2008) explica que o termo *política* se refere ao programa de ação, aos fins a serem alcançados por uma administração ou gestão. Assim sendo, “as políticas são aquelas de Estado visando definir *fins*, por objetivos traçados, e os *meios* por intermédio do poder e dos recursos disponíveis, para a realização da ação.” (NEY, 2008, p. 17-18).

Como o Estado representa a vontade da maioria sobre a vontade individual, deve procurar o bem estar e atendimento das necessidades do povo. Entretanto, como os recursos são limitados para atender a todas as necessidades, “o Estado irá priorizar quais as que devem ser atendidas, definindo assim as políticas públicas.” (NEY, 2008, p. 19).

De modo semelhante, Baruffi (2014) conceitua que as políticas públicas são programas, regras de convivência e de organização de uma cidade, tendo os governantes como responsáveis pelos caminhos a serem tomados para a melhoria de vida, desenvolvimento e bem estar da população, pois “o homem possui a capacidade de

se auto organizar e encontrar respostas a problemas por ele mesmo criado”. (BARUFFI, 2014, p. 96).

Buscando-se garantir os direitos fundamentais do homem, as políticas se constituem no seguinte processo: a) estabelecimento do ALVO (meta ou objetivo); b) em função do objetivo, traça-se as AÇÕES; c) após definir uma série de ações, avaliam-se os MEIOS (recursos físicos e financeiros); e d) então será feito o PLANEJAMENTO, para o TEMPO. Ao se escolher a *série de ações*, está se definindo uma *política*, correspondente a um período que terminará quando se alcançar o *objetivo*. Logo, políticas são diretrizes ou caminhos, são ações, o que fazer para chegar aos objetivos. (NEY, 2008).

Em um Estado, a elaboração das políticas públicas, para que se alcance uma missão (bem-estar social), deve seguir as etapas: a) **Diagnóstico** (descrição da realidade); b) **diretrizes** (são as políticas); c) **Objetivos e Metas** (alvo das ações a serem cumpridas). Em resumo, uma política pressupõe planejamento, administração e gerenciamento, a fim de se executar as ações com **eficácia** (atingir uma meta estabelecida em tempo certo) e **eficiência** (alcançar uma meta usando os meios / recursos disponíveis, sem gastar mais do que pode). (NEY, 2008).

Quanto aos tipos de objetivos de um Estado, Ney (2008) expõe que são: a) **Nacionais**: resultam de necessidades, interesses e aspirações que a Nação busca satisfazer em determinada fase de sua evolução histórico-cultural; b) **Fundamentais**: são os objetivos nacionais voltados para a sobrevivência e a identidade da Nação, que subsistem por longo tempo; e c) **Governo**: são os objetivos nacionais referentes ao atendimento de situações conjunturais

de um ou mais período de governo considerada a capacidade do Poder Nacional (conjunto de homens, meios e vontade nacional).

De maneira idêntica, política pública é definida por Dias e Matos (2012) como um conjunto/combinção de procedimentos/decisões /compromisso/ ações/metas/planos traçados pelos governos (federal, estadual e municipal) para resolver problemas / conflitos/ demandas coletivas referentes aos bens públicos, estabelecendo condições de equidade no convívio social e melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana e os direitos expressos nas leis federais, estaduais e municipais. Ressaltam ainda que, para que uma política de governo se converta em política pública, é necessário que esta, baseie-se em programas concretos; critérios; linhas de ação e normas; planos; previsões orçamentárias, humanas e materiais; podendo ser incluídas também as disposições, as leis e os regulamentos, os decretos e resoluções administrativas.

Em complemento a essas ideias, Baruffi (2014) expõe que as políticas públicas são ações que determinado governo assume perante a sociedade, necessitando da participação da sociedade civil organizada para ocorrer troca de experiências, definição das necessidades e melhorias, bem como da participação dos governantes eleitos pelo povo para elaboração das leis e efetivação do bem social da população.

Logo, os governantes possuem o poder de legislar e efetivar as políticas. Dessa maneira, Dias e Matos (2012) explicam que “no contexto das políticas públicas, a política deve ser entendida como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder. Estes por sua vez, se orientam para a resolução de conflitos no que se refere aos bens públicos.” (p. 3). Além disso, conceitua

poder como sendo a capacidade para afetar o comportamento dos outros, uma vez que “pode ser considerado um meio que o grupo ou indivíduo tem de fazer com que as coisas sejam realizadas por outros indivíduos ou grupos. Nesse sentido, o poder é um elemento básico na implementação das políticas” (p. 3-4).

Em meio a essa discussão sobre as relações de poder, vale ressaltar o que Souza (2006) explicita sobre os elementos principais da política pública: é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma política de longo prazo, embora tenha impactos no curto prazo; permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato faz; envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, há a contribuição de participantes informais; e envolve processos subsequentes após sua decisão/proposição, implicando em implementação, execução e avaliação.

Dentre os modelos de análise das políticas públicas, que buscam explicitar/entenderem como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos, está a tipologia “Ciclo da política pública” que vê a política como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios (definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação), constituindo um processo dinâmico e de aprendizagem (SOUZA, 2006).

A abordagem do ciclo da política pública busca compreender o porquê algumas questões entram na agenda política, enquanto outras são ignoradas. Nesse sentido, Souza (2006) aponta três focos que são determinantes para a definição das agendas dos governos:

a) Focalização dos problemas: reconhecimento e definição dos problemas;

b) Focalização da política propriamente dita: a construção de uma consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Esta consciência coletiva do problema ou ponto de partida da política pública pode ocorrer por duas formas: pela política (consenso construído pela barganha, ou seja, por meio de processo eleitoral, mudança de partidos que governam), ou pelo problema a ser enfrentada (consenso construído pela persuasão, ou seja, mudança de ideologias, formas de ver o mundo).

c) Focalização nos participantes: os participantes visíveis (políticos, mídia, partidos, grupos de pressão) definem a agenda, os participantes invisíveis (acadêmicos e burocracia) definem as alternativas.

Outra tipologia de análise das políticas públicas elencada por Souza (2006), que explicita as relações de poder, refere-se às “Arenas Sociais”, a qual vê a política pública como uma iniciativa dos chamados “empreendedores políticos ou de políticas públicas”, constituídos pela *polycy community* (comunidades de especialistas), que são responsáveis por colocar o problema na agenda pública, ou seja, convencer os *policy makers* do governo de que algo precisa ser feito referente a um evento ou situação, transformando-o em problema. Logo, para chamar a atenção do governo (decisores e formuladores das políticas públicas) sobre algumas questões e ignorar outras, são usados pelos empreendedores os seguintes mecanismos: a) divulgação de indicadores que revelam a dimensão do problema; b) eventos de repetição continuada do mesmo problema, ou desastres; c) feedback ou informações que mostram falhas da política atual ou seus resultados ineficiente.

Sendo assim, de acordo com as ideias de Dias e Matos (2012) e Souza (2006), podemos dizer que as relações de poder perpassam pelo processo que constituem as políticas públicas, desde a etapa de decisão e proposição até a implementação, execução e avaliação, influenciando assim na escolha dos problemas, definição dos objetivos e ações, bem como no tipo dos participantes e nível de decisão de cada um.

Em complemento a esse pensamento, Ney (2008) mostra que a educação sofre influências do Estado com relação às políticas e aos objetivos que ele deseja para se constituir como sociedade e para a formação do indivíduo como cidadão, pois as políticas públicas referem-se àquilo que é da área ou domínio que não é privado, particular ou individual, mas que existe para a coletividade, comum a todos, de propriedade pública, controlada pelo governo para propósitos públicos. (DIAS E MATOS, 2012).

Para tanto, de acordo com Dias e Matos (2012), as características que afetam a qualidade das políticas públicas são: estabilidade; adaptabilidade; coerência e coordenação; qualidade da implementação e da aplicação efetiva; consideração de interesse público; eficiência. Os autores explicam que as políticas públicas podem ser classificadas pelo **tipo**, pela **finalidade**, e por **alcance de suas ações**.

Quanto aos **tipos**, as políticas são identificadas em: social, macroeconômica, administrativa e específica ou setorial. Entre estas, a educação enquadra-se no tipo “social”.

Quanto à **finalidade** as políticas sociais podem ser classificadas de acordo com a finalidade em: a) Políticas preventivas (minimizam ou impedem a ocorrência de problemas sociais graves), tendo assim como exemplo, as políticas educacionais; b) Políticas

compensatórias (remediam problemas gerados em larga escala por ineficiência de políticas preventivas anteriores), a exemplo, os programas de alfabetização e qualificação profissional; c) Políticas sociais *stricto sensu* (visam à redistribuição de renda e benefícios sociais) a exemplo, o bolsa família e bolsa escola.

Quanto ao **alcance de suas ações**, as políticas públicas se subdividem em: a) Focalizadas (destinam-se a um público específico ou condição específica, pelo nível de necessidade, como o Programa de Alfabetização de Adultos); b) Universalistas (destinam-se a todos indistintamente, sem definir o grupo destinatário, a exemplo as políticas de educação).

Haja vista o alcance de ações universalistas, a democratização do acesso à educação pública no Brasil é uma conquista que vem se efetivando com a implementação de políticas públicas para se alcançar os objetivos propostos pela Constituição Federal, Brasil (2017a), no Artigo 208, que institui o dever do estado para a oferta de educação nos vários níveis de ensino; e o Artigo 214 (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de articular o sistema nacional de educação e assegurar desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, conduzindo à:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988, 2017a).

Nesse sentido, as políticas públicas referem-se a um conjunto de ações, decisões e incentivos governamentais em busca de alterar ou resolver um problema de uma realidade educacional, assegurando que os estudantes tenham acesso ao ensino com garantia de uma efetiva aprendizagem em todos os níveis de ensino, ou seja, uma educação de qualidade.

Num estudo histórico das políticas educacionais brasileira, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 144-145), ao discutir sobre a qualidade e quantidade no sistema educacional, diz que os educadores têm caracterizado o termo qualidade como “qualidade social e qualidade cidadã” para diferenciar o sentido que as políticas dão ao termo, quando se referem à qualidade como diminuição da evasão e da repetência e aprendizado das habilidades de ler, escrever e contar, ou seja, “restringindo o conceito de qualidade à otimização do desempenho do sistema e às parcerias com o setor privado”. Nesse contexto, o autor diz que, devemos inferir que:

[...] educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011, p.117-118).

Qualidade é um conceito implícito, pois perpassa por visões diferentes. Uma delas refere-se às políticas educacionais, que influenciadas pela ideologia neoliberal, ao utilizar a noção de qualidade, passaram a analisar o processo educacional (desenvolvimento de competências, incorporação de conceitos e formação

ética, solidária e cidadã) pelos mesmos critérios mercantilistas (adaptabilidade ao mercado, competitividade, rentabilidade e mensurabilidade). De acordo com Hetkowski (2007), a própria LDB (Lei de Diretrizes e Base) e outras políticas em educação apontam para o cruzamento de caminhos na busca de formar um cidadão que atenda às necessidades impulsionadas pelas transformações tecnológicas e a produtividade para o mercado do trabalho. Assim, atendendo a ideologia capitalista, e baseada nas perspectivas da globalização, o Banco Mundial juntamente aos outros órgãos financiadores de ações sociais e educacionais do Brasil, país de terceiro mundo, têm grande poder de influência nas políticas públicas educacionais, defendendo que o mercado é o grande instrumento de regulação social, pois considera a educação como prioridade para o desenvolvimento dos indivíduos e a conquista do crescimento econômico (conquista de mais produção).

Para tanto, buscam utilizar as tecnologias eletrônicas como aliadas, inserindo-as no contexto educacional, a fim de que haja o desenvolvimento técnico-científico (mais informação /conhecimento) para a conquista da qualidade total. Com isso, os países em desenvolvimento percebem que “necessitam modificar sua forma de relacionar-se com o conhecimento para conseguir maior produção, pois as grandes potências já vêm desenvolvendo tal sistema econômico”, o que influencia os governos a buscarem ajustar suas ações para melhoria de sua governabilidade e alinhamento com a economia mundial. Nesse entorno ocorrem as reformulações no setor da educação, no mundo e no Brasil, tendo como base estrutural o sistema capitalista, o qual dá incentivo à globalização através da doutrina neoliberal (BARUFFI, 2014, p. 91).

Logo, par aos adeptos da posição racionalista, um ensino de qualidade é dependente de bases científicas, podendo ser determinado por meio de resultados dos alunos em testes estandarizados, o que conduz a uma organização do ensino com ausência do senso crítico, isolamento e preocupação com a objetividade, no qual os conhecimentos são fragmentados e destaca-se a preocupação de eficiência e eficácia. Porém, a visão de qualidade da vertente holística, “apresenta preocupações intelectuais, de desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia mediante o incentivo da participação dos alunos no processo de aprendizagem” (ABDIAN, 2012, p.113).

Portanto, as políticas públicas educacionais são o plano de navegação para que os sistemas de ensino consigam efetivar suas estratégias e por fim alcançar os resultados desejados e cumprir sua função, os quais comungam com a efetivação da qualidade da educação. Ademais, a partir da execução das ações, será necessário atualizar o plano continuamente, o que significa de acordo com Ney (2008), repensar a política, isto é, replanejar a caminhada ou plano de ações de acordo com as mudanças de critérios. Pois, as políticas públicas, “quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.”. (SOUZA, 2006, p. 26). Nesse entorno, surge os processos de avaliação.

1.2 Políticas de avaliação em larga escala

Durante muito tempo, especificamente até os finais dos anos 80 e início dos anos 90, nas concepções de prática educativa no Brasil, o estudante era considerado o único responsável pelo próprio fracasso escolar. Porém, no decorrer do século XX, no mundo

e no Brasil, novas compreensões começam a surgir, de forma que a responsabilização recai também sobre o sistema de ensino, pois se estão postos para ensinar aos estudantes, devem obter resultados satisfatórios de aprendizagem a partir de suas ações, não se admitindo que os investimentos na educação garantam a aprendizagem de poucos ou alguns. “Importa que todos sejam incluídos na aprendizagem satisfatória dos conteúdos e habilidades definidos nos currículos, oficialmente estabelecidos” (LUCKESI, 2018, p. 191).

Nessa perspectiva, no cenário das políticas públicas educacionais, em busca de resultados, entram em jogo as avaliações do sistema de educação, pois de acordo com Antunes (2013), a avaliação é uma coleta de evidências que controla a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, visualizando-se as mudanças, como ocorreram e as que ainda precisam ser feitas para se alcançar os objetivos educacionais propostos.

Tais objetivos educacionais são parte integrantes das políticas públicas, que de acordo com Werle (2012) não são um texto concreto e constante, pois são produzidas por indivíduos atuantes dentro de contextos, que ora apresentam limitações, ora oportunidades, ora proximidades, ora desencaixes. E que, num processo de reflexividade, são provocadas revisões, recontextualizações, rearticulações de políticas, planos, programas, ações e práticas. Com isso, os textos legais são apenas uma fase do processo de articulação das políticas educacionais, e que acabam por silenciar certos interesses e privilegiar outros frente ao contexto das práticas escolares, com suas forças e limitações.

Nesse enfoque, a avaliação de larga escala, enquanto política pública educacional, proporciona elementos para que haja “um

processo reflexivo de cortejo entre a realidade e um referente desejado, um modelo ideal que articula intenções significativas para o coletivo, as quais são formuladas no projeto político-pedagógico” (WERLE, 2012, p. 166).

Quanto aos âmbitos de atuação da avaliação em educação, Luckesi (2018) as classifica em: a) Avaliação da aprendizagem, que tem como foco o acompanhamento individual de cada estudante; b) A avaliação institucional, que investiga a qualidade de desempenho da instituição escolar; e c) A avaliação de larga escala, cuja engloba a verificação da qualidade do desempenho do ensino no país (estados e municípios), também chamada de avaliação do sistema de ensino.

A avaliação em larga escala, como o próprio nome diz, trata-se de ampliar a visão avaliativa para um universo maior do que a individualidade do aluno, pois busca verificar os resultados consolidados por um conjunto de alunos pertencente a uma instituição escolar ou de um sistema de ensino.

1.2.1 Motivação e importância

As Avaliações de Larga Escala na Educação vêm assumir o papel de termômetro de como anda a qualidade do ensino por meio da verificação da aprendizagem dos alunos, principalmente quanto à aquisição e ao domínio da Língua Portuguesa e dos Conhecimentos Matemáticos. Essa mensuração se dá por meio de provas escritas contemplando as habilidades básicas desejáveis à construção por todos que cheguem ao fim de cada ciclo de ensino vivenciado.

Os resultados dessas avaliações oferecem informações capazes de orientar, no âmbito dos sistemas de ensino, a (re) formu-

lação de políticas públicas voltadas à promoção da qualidade e equidade e, no âmbito das práticas que se realizam nas escolas, a organização de intervenções pedagógicas focalizadas nas reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Por outro ângulo, Esquinsani (2012) diz que a razão mais forte do ato de avaliar refere-se à necessidade de medir, verificar, produzir informações sobre determinada situação. Aponta, assim, a aplicação de avaliações larga escala como forma de controle estatal do trabalho pedagógico, fruto da lógica de administração do setor privado e de regulação dos acordos assinados com o Banco Mundial, que como investidor prega a cultura do desempenho e correção de resultados em função do modelo de qualidade na educação. Porém enfatiza que:

[...] se considerarmos as avaliações de sistema como uma finalidade, um produto da política educacional, tais avaliações acabam por mostrar uma face de regulação, controle e centralização burocrática. Todavia, se estas avaliações forem consideradas como um instrumento da política educacional, um caminho, um meio, um relatório, podem assumir uma face emancipatória, concorrendo com outros fatores para que a qualidade da educação possa ser redimensionada (ESQUINSANI, 2012, p. 223).

Logo, a avaliação de larga escala revela que nosso país deixou de crer que o fracasso escolar seria apenas dos estudantes, e passou a compreender que a instituição escolar e o sistema de ensino necessitam estarem atentos a si mesmos para o alcance de uma prática educativa que produza efeitos positivos. Para tanto, Luckesi (2018) enfatiza que as instituições e sistemas necessitam utilizar os dados da avaliação para viabilizar os investimentos necessários e adequados para o alcance satisfatório dos objetivos

almejados, pois o ato avaliativo é uma prática investigativa parecida do gestor da ação, revelando-lhe a respeito de uma realidade a qualidade dos resultados da ação que administra, a fim de que tome decisões. Acrescenta ainda que:

[...] em uma prática de investigação avaliativa, necessitaremos de (01) de um objeto a ser avaliado, (02) de sua configuração factual, isto é, sua descritiva, (03) de um padrão de qualidade, ao qual a realidade descrita será comparada, tendo em vista atribuir-lhe uma qualidade, em conformidade com uma escala previamente estabelecida e assumida como válida. Ao final do percurso desses três passos, obtêm-se a 'revelação da qualidade da realidade', objetivo final do ato de avaliar (LUCKESI, 2018, p. 32).

Logo, a qualidade revelada de uma realidade é fruto da comparação entre a realidade descrita e o padrão de qualidade aceitável e previamente estabelecido, podendo ser caracterizado como positivo ou negativo.

O ato avaliativo simplesmente investiga e revela a qualidade da realidade, porém o uso dos seus resultados depende da decisão do gestor do projeto de ação. A esse respeito, Luckesi (2018) explica que as ações /gestões de uso dos resultados podem ser tipificadas em: classificatório e diagnóstico.

O uso classificatório só pode ocorrer quando a ação já está encerrada, definindo em que lugar da escala de qualidades será alocada / classificada uma determinada realidade. É um uso seletivo, ou seja, que seleciona /classifica a ação através de seus resultados.

O uso diagnóstico tem a função de subsidiar a ação que está em execução, que dessa forma, pode vir a apresentar novos resultados e mais satisfatórios, de acordo com as decisões tomadas pelo gestor.

De forma complementar, Hypolito e Leite (2012) explicitam duas vertentes políticas, em termos de gestão escolar a partir das políticas de avaliação: o gerencialismo e a democracia.

O modelo de gestão gerencialista é seguidor da tradição administrativa científica do trabalho que promete a solução de todos os problemas e dificuldades enfrentados pela escola pública, buscando introduzir um reordenamento do processo de trabalho escolar e docente por meio da adesão do sistema de apostilamento, padronização curricular e das práticas pedagógicas, bem como controle sobre o desenvolvimento do trabalho, por meio da programação rígida e de preenchimento de formulários e relatórios.

O modelo de gestão democrático incentiva e alarga a participação, pois é centrado no poder de decisão compartilhado, reforçando a partilha, as experiências coletivas e a autonomia docente a fim de atingir a qualidade social da escola. Para isso, pauta-se na articulação do projeto político pedagógico que perpassa por debates, confrontos de ideias, convicções assumidas coletivamente, diálogos sobre os dados e apresentação de contribuições, que são sistematicamente avaliados e atualizados junto à comunidade, buscando-se resultados mais positivos.

Em sequência, ao analisar a organização das políticas e práticas de avaliação escolar, Lima (2012) expõe que toda e qualquer ação de avaliar em contexto escolar baseia-se numa concepção organizacional de escola que pode está ancorada em modelos normativistas/pragmáticos ou/e em modelos analíticos/interpretativos.

O modelo normativista/pragmático requer exame atento, adota programas de modernização, pretende apontar processos de ação e regras, convoca à medição da performance /desempenho, à comparação, à competitividade, à seleção e hierarquização,

crendo que aquilo que se mede é verdadeiro, e com isso, fortalece-se e justifica-se a ideia de que quanto mais exames, rigor e seleção, mais e melhor será o resultado da educação. Já o modelo analítico/interpretativo exige um estudo crítico, integra elementos de análise teórica, diagnóstico, discussão, autoavaliação e visão de autonomia.

Assim comungam dos mesmos objetivos o modelo de gestão **gerencialista** com o modelo de concepção de organização escolar **normativista/pragmático** e o uso de resultados de avaliação **classificatório**, bem como o modelo de gestão **democrático** com o modelo de concepção de organização escolar **analítico/interpretativo** e o uso de resultados de avaliação **diagnóstico**.

Seja qual for o modelo de gestão, organização escolar e uso de resultados adotado, será importante observar de forma ampla os elementos que compõem o contexto escolar, não responsabilizando apenas o aluno quanto ao alcance do êxito nos resultados das avaliações de larga escala.

Nesse sentido, num estudo de caso, partindo de resultados da avaliação externa de uma escola, Santos (2015a) cita os elementos de eficácia escolar, os quais vão além das características socioeconômicas e culturais dos alunos; tratam-se dos fatores intraescolares: Projeto-pedagógico; Gestão eficaz; Professores qualificados; Práticas pedagógicas; Valorização da escola por parte da comunidade e reconhecimento ao trabalho desenvolvido pelos atores da instituição; Infraestrutura; Envolvimento da gestão com as questões pedagógicas e administrativas da escola; Confiança na capacidade e potencialidade dos alunos por parte da equipe escolar; Uso dos resultados das avaliações externas; Consciência dos objetivos de ensino.

Portanto, tais elementos são importantes para se analisar criticamente e por diversos ângulos sobre os resultados da avaliação de larga escala, a fim de que ela cumpra a sua real função que é viabilizar um retrato da situação educacional; e que por meio da leitura e interpretação de dados coletados, os gestores possam articular novas propostas de ações, reavaliar e/ou aperfeiçoar as já existentes, contribuindo assim para a melhoria da qualidade social e da educação.

1.2.2 Aspectos globais: contexto mundial

A implantação dos processos de avaliação de larga escala na educação do Brasil foi introduzida no final da década de 1990, de forma sistemática e oficial, como articulador de um movimento denominado de “referenciais nacionais curriculares”, resultando nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, e no fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elementos essenciais para um sistema de responsabilização (accountability). (FREITAS, 2018).

A era do accountability que perpassa esses movimentos dos referenciais nacionais curriculares também ocorriam nos Estados Unidos na década de 1990, em plena vigência e ressurgimento do neoliberalismo, surgido inicialmente entre 1930 e 1970, baseava-se na concepção desenvolvimentista de capitalismo e avanço do bem-estar social, como forma de superação das crises econômicas.

Na história do desenvolvimento da “nova direita” neoliberal, educação e economia estiveram próximas, pois por interesses políticos e econômicos foi decretada, por parte do neoliberalismo, a ideia da “escolha da escola” pelos pais (*vouchers*), ajudando a sepa-

rar a juventude branca da juventude negra nas escolas do sul dos Estados Unidos nos anos de 1950.

A ideia dos *vouchers* surgiu como o direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos, pois sendo de uma elite ou classe média branca poderiam estudar em uma escola privada e quando necessário receberiam dinheiro público para pagá-la; enquanto os muito pobres e negros continuariam estudando nas escolas públicas que sobreviviam à terceirização ou nas terceirizadas (*charter*) (FREITAS, 2018).

Logo, a concepção do neoliberalismo é que a liberdade plena é sinônima de liberdade econômica, livre mercado concorrencial e garantia de acumular propriedade privada, por seus méritos, estando assim baseada na sobrevivência do mais forte. Assim, a principal proposta da nova direita para elevar a qualidade da escola foi a inserção da escola no livre mercado pelos *vouchers*, adotada na reforma empresarial da educação, pois, de acordo com Freitas (2018) “[...] o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham ‘liberdade’ para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal.” (p. 23). Logo, “o indivíduo cria uma narrativa na qual se vê parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo [...] sem interferências do Estado” (p.24). Nesse sentido, “o Estado é visto como algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao olhar para o bem-estar coletivo” (p. 26).

Ao eliminar os direitos sociais, transformando-os em ‘serviços a serem adquiridos’, o neoliberalismo derruba a proteção social do Estado (saúde, educação, previdência, leis trabalhistas), tornan-

do o trabalhador desprotegido e sentindo-se obrigado a aceitar as imposições do mercado (FREITAS, 2018).

Tal proposição é confirmada também por Esquinsani (2012, p. 220), ao explicar que para o neoliberalismo, “a educação deixa de ser uma esfera social para compor a lógica do mercado e do objeto ‘negociável’, funcionando segundo a estrutura deste mesmo mercado. Assim, a premissa é competir, instaurar comparações e adotar medidas de correção de resultados”.

Nessa lógica, onde a sobrevivência do indivíduo mais forte dá-se pela concorrência do livre mercado, a reforma da educação com autoria e financiamento empresarial, de origem ideológica neoliberal, quer levar tal ideia para as escolas, em formar e preparar a juventude para competir, sem nenhuma perspectiva de humanização. Nesta visão, pensa-se a escola como uma empresa, onde às com menor qualidade devem sucumbir-se às de maior qualidade; onde os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos à “controle”. Enquanto isso, os pais deixam de ser usuários de um sistema público e passam a ser clientes de empresas educacionais às quais pagam com os *vouchers* distribuídos pelo Estado. Com isso, a qualidade da escola torna-se “uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser comprada pelos pais.” (FREITAS, 2018, p. 32).

Uma das estratégias, no caso de não se conseguir instalar diretamente os *vouchers*, é desenvolver a privatização por dentro das redes de ensino, buscando introduzir os parâmetros de uma empresa no interior do serviço público: a) Criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas); b) Dar visibilidade sobre as avaliações na mídia; c) Condicionar os recursos disponíveis ao alcance das metas de qualidade das redes e das

escolas; d) Estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, imitando a lógica de funcionamento de uma empresa; e) Dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer um grau de planejamento, e exercer pressão sobre cada uma delas; f) Acompanhar as escolas que não atingiram a meta, reestruturando a formação da equipe de profissionais, implantando bônus por mérito e usar consultorias privadas.

Na visão dessa reforma, a escola é isolada dos seus vínculos sociais (variáveis extraescolares) e vista como uma questão de gestão, o que se expressa no desejo de tornar o professor e a escola como únicos responsáveis pela aprendizagem, promovendo políticas de “responsabilização verticalizadas”, de cima para baixo, como forma de pressioná-los.

Tais características atribuídas às reformas educacionais, entre elas o estabelecimento de competências e habilidades para o século XXI, como expresso em Freitas (2018), tem como intencionalidade desenvolver um conceito de ‘qualidade da educação’, subordinando os objetivos da educação às oportunidades de investimento, o que “implica o afastamento do governo da educação (ainda que não do seu financiamento), como forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado (e não dos governos)” (p.44), ou seja, busca promover a destruição do sistema público e do controle estatal (regulação) das escolas e eliminar seus sistemas de gestão democrática, a fim de que “a escola seja vista como uma ‘organização empresarial’ de prestação de ‘serviços’” (p. 54).

Nesse sentido, Freitas (2018) concebe que ao adotar uma gestão privada, introduzindo objetivos e processos das organizações

empresariais no interior das instituições públicas, está se concretizando a destruição do sistema público de educação. Define, pois, que “público é um bem-comum gerido democraticamente, é uma ‘instituição’ social; privado é uma propriedade de alguém, uma ‘organização’ administrada privadamente – tanto do ponto de vista do *locus* de poder quanto dos métodos” (p. 54-55). Assim, “o setor público vai se asfixiando enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública” (p. 56).

Para tanto, Freitas (2018) aponta que a educação está num caminho de privatização, pois as escolas estão inseridas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas, e não no controle público. Para tal processo tem se denominado de ‘publicização’ quando a escola é ‘concedida à gestão privada’, usualmente às organizações sociais sem fins lucrativos, mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, não havendo então privatização (FREITAS, 2018).

Nesse mesmo viés, Hypolito e Leite (2012) dizem que os sistemas de apostilamento e/ou programas de intervenção pedagógica comprados, com uma pseudo escolha, tais como o Alfa e Beto e a Fundação Airton Senna, adotam um modelo que deve ser seguido e controlado desde fora do coletivo escolar e do próprio sistema. Tais sistemas são um excelente exemplo de implantação como relações de quase mercado, pois não são processos de privatização, mas sim de introdução de relações mercadológicas e baseados nas parcerias público-privado. Sendo assim:

Um dos efeitos dessas políticas é que o coletivo escolar se enfraquece em termos de práticas de colaboração, fi-

cando submetido a um controle gerencial externo, tanto em termos pedagógicos quanto administrativos, podendo criar uma forma de atomização das práticas de gestão (HYPOLITO e LEITE, 2012, p.140).

Por meio de um discurso de educação de qualidade para todos, a reforma empresarial da educação trabalha com a produção de ‘política de evidência’, centrando-se na organização e análise de dados dos resultados de aprendizagem dos estudantes em testes padronizados, ocultando as discussões sobre a concepção de educação e de sociedade. Apesar de defender, durante décadas, que os testes padronizados eram a maneira mais rápida e eficiente de avaliar a qualidade da educação e o impacto das políticas públicas; estudos realizados recentemente e mencionados por Freitas (2018) têm demonstrado que há pequenas diferenças de resultados dos testes, quando comparados, o desempenho de alunos das escolas *charters* ou com *vouchers* ou com públicas. Como saída têm investido na medição da qualidade da educação por meio de possíveis efeitos de longo prazo gerados pelas escolas *charters* ou pelos programas com *vouchers*, mas esta “expectativa de que ganhos de longo prazo compensariam a pouca evidência de sucesso dos alunos nos testes tem sido difícil de se confirmar”. (FREITAS, 2018, p. 68).

Assim, Freitas (2018) relata que, de acordo com análises de dados referentes à avaliação de larga escala estadunidense para a Educação Básica (NAEP), a reforma educacional, controlada privadamente e imposta de cima para baixo, falhou, pois não estão conseguindo melhorar a eficiência produtiva do sistema educacional e ainda estão reforçando as disparidades sociais, uma vez que financiam os estudantes de renda mais alta a se deslocarem

para as escolas privadas, enquanto reserva as escolas públicas para as populações mais pobres e mais difíceis de ensinar, pois o orçamento público é desviado para a iniciativa privada.

A lógica da reforma empresarial da educação é de ‘alinhamento’ por meio da implantação de uma sequência de processos regulamentados em leis: a) padronização através de bases nacionais curriculares (com objetivos claros definidos, metas compartilhadas, a escola saberá o que ensinar); b) testes censitários e padronizados (criação de instrumentos para acompanhar passo a passo em forma de testes, quantificando as metas e verificando se a escola ensinou ou não); e c) responsabilização verticalizada (a responsabilização cria mecanismos de premiação para quem ensinou, punição para quem não ensinou e correção de desvios). Tais elementos “inserem as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho e competição entre escolas e professores”. (FREITAS, 2018, p. 78-80).

Desse modo, Hypolito e Leite (2012) mencionam que no campo educacional as políticas neoliberais puderam ser sentidas de variadas formas com ênfase nos seguintes aspectos:

- a) Política de formação docente: surgimento de novas diretrizes curriculares, redefinidas por agências formadoras, com financiamento de modalidades não tradicionais (EAD, cursos semipresenciais);
- b) Implantação de modelos de avaliação: avaliação de larga escala, com exames e indicadores baseados em critérios economicistas;
- c) Direcionamento de modelos de gestão: modelo gerencialista baseado em novas formas capitalistas de organização da produção;

- d) Políticas curriculares: definidas por parâmetros e competências, que devem ser verificados pelos exames de avaliação e pelos resultados projetados;
- e) Incentivo a formas de financiamento e administração: parceria público-privada definida como quase mercado;
- f) Precarização do trabalho docente: intensificação do trabalho, contratações temporárias, redução da autonomia pedagógica e controle externo sobre o trabalho.

Com isso, adverte-se que essa política da reforma empresarial acaba por não reconhecer os limites estruturais da escola, pois ao invés de cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade, como por exemplo: instalar turmas menores, combater a pobreza, entre outras; busca acrescentar mais exigências, como definição de padrões que elevam as medidas nos testes, implantação de assessorias, testes, plataformas de ensino *online*, manuais padronizados e desenvolvidos a partir das bases nacionais comuns, que eliminam a diversidade e deixam pouco espaço para a escola criar, sufocando-a. Assim, “sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas [...] mais escolas tendem a falhar” (FREITAS, 2018, p. 81).

Por este viés, cria-se uma identidade que relaciona a educação boa e de qualidade com a elevação das notas e resultados das avaliações de larga escala censitárias baseadas em testes contemplando uma coleção de habilidades e competências em disciplinas básicas, geralmente Português e Matemática, e em alguns casos Ciências. E por trás desta restrição de ‘aprendizagem das disciplinas básicas’ mora intenções em manter os níveis de instrução e conscientização dos trabalhadores aquém, evitando que questionem o ‘*status quo*’, pois a intenção é manter o atual cenário e si-

tuação de acordo com os interesses do poder político e econômico, uma vez que, segundo Corsetti (2012) a aproximação /articulação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) com a Organização Mundial do Comércio (OMC) envolve o desenvolvimento de programas, bem como critérios e atividades que oportunizem o apoio das políticas financeiras, tendo em vista sempre a liberação do comércio de bens e serviços, dentre os quais está a educação, pois:

O enfoque adotado pelo Banco Mundial, de caráter gerencialista, é fortemente marcado pela correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto. O significado mais perverso desse processo é a negação da educação como direito, já que o que interessa é apenas o retorno econômico. (CORSETTI, 2012,p.134)

Sobre a política de testes *accountability* dos Estados Unidos da América, Freitas (2018) aponta que há indicações cada vez mais consistentes que tais políticas fracassaram e produziram uma estagnação na qualidade da educação. Para tanto, relata que estudos apontam que as razões para que as pontuações nos testes possam ter aumentado justificam dentre outras pela maior familiaridade desenvolvida pelo aluno a esse tipo de avaliação; uma maior ênfase das escolas e professores na preparação dos alunos para realização de testes e/ou ensino de estratégias para maximizar seu desempenho neles; e ainda produto de manipulação baseada em fraudes de vários tipos.

Outra questão que propõe reflexão é sobre o estreitamento do conceito de educação, induzindo as escolas a se concentrar

no ensino de padrões de aprendizagem em disciplinas básicas da ‘*Common Care*’ (base nacional curricular dos Estados Unidos), que serão exigidos nos testes padronizados e usualmente de múltipla escolha. Freitas (2018) cita conclusões de estudos que põem em dúvida o potencial do ‘*Common Care*’ quando alinhados aos testes padronizados de questões de múltipla escolha, pois estas não avaliam a capacidade de raciocínio crítico, refletindo negativamente no desenvolvimento dos estudantes em lidar e responder às questões de respostas construídas, ou seja, aquelas que necessitam escrever uma resposta demonstrando capacidade de pensar criticamente, e não apenas selecionar uma como nos itens de múltipla escolha.

A reforma empresarial objetiva o controle do processo educativo: a) **controle da gestão** via privatização (por terceirização e/ou vouchers), impedindo a gestão pública democrática na escola como um ‘bem comum’; b) **controle do processo pedagógico** (por meio de uma base nacional comum curricular (BNCC) e a avaliação censitária (SAEB), inserida em políticas de responsabilização); c) **controle das agências formadoras do magistério** (via base nacional da formação de professores); d) **controle da organização da instrução** (por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas, e de um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências). (FREITAS, 2018, p. 104).

Toda esta cadeia de controle e fórmulas prontas que engessam e personalizam o processo educativo, faz renascer o tecnicismo, podendo ser chamado de ‘neotecnicismo’, isto é, “um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como

trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (FREITAS, 2018, p. 105).

Os efeitos do controle das reformas têm afetado às turmas de educação Infantil ou jardins de infância, tornando as aulas em ambientes mais tensos permeados por ameaças, com controle de tempo para término das atividades, tempo reduzido para as brincadeiras, Artes, Músicas e atividades livres selecionadas pelas próprias crianças; a interação direta entre professor e alunos tem sido substituída por currículos prescritos e uso de testes padronizados (FREITAS, 2018. p. 139-144).

Como enfrentamento a estas formas de políticas da reforma empresarial da educação, Freitas (2018) aponta algumas ações:

- a) Defender a exclusão na área da educação da lei de responsabilidade fiscal;
- b) Lutar contra a gestão privada de serviço público e parcerias público-privadas;
- c) Apoiar a constituição de conselhos municipais de educação por eleição e valorizar os conselhos escolares como instrumentos de gestão democrática;
- d) Propor a eliminação de testes censitários de avaliação de larga escala na educação que levem a ranqueamentos, bonificação e punições;
- e) Diminuir o número de alunos por sala de aula, começando pelas escolas em áreas de risco, a fim de aumentar a qualidade da educação;
- f) Unificar as trajetórias dos estudantes da Educação Básica em trilhas alto desempenho, independentemente da origem social;

- g) Recusar processos de escolarização na Educação Infantil, bem como a introdução de testes de conteúdo e de habilidades sócio emocionais;
- h) Lutar pela liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo;
- i) Introduzir políticas para melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos professores;
- j) Desenvolver leis que oportunizem os pais escolherem se querem que seus filhos participem de avaliações censitárias de larga escala, pois as mesmas exercem pressão sobre as crianças e jovens desencadeando ansiedade e outras doenças que afetam seu desenvolvimento;
- k) Opor-se aos processos de padronização da educação, pois conduzem à eliminação de experiências inovadoras e destroem especificidades culturais locais;
- l) Lutar pela revogação da BNCC e substituição por outra construída por professores e pais;
- m) Lutar pela obrigatoriedade do pagamento do piso salarial e contra a desprofissionalização do magistério, assegurando condições adequadas para sua formação teórica e prática;
- n) Lutar contra as políticas de responsabilização que criam pressões e tensões nos estudantes que tendem a ser resolvidas com medicamentos;
- o) Regulamentar as condições e o número de horas que os estudantes podem ser envolvidos em plataformas digitais de aprendizagem nas escolas (tablete, computador, celular, etc.).

Logo, Freitas (2018, p. 102) conclui dizendo que os reformadores subestimam o poder de vida escolar e adicionam efeitos colaterais como: a padronização cultural e segregação; sucção dos recursos financeiros públicos e impedimento de que as escolas, conjuntamente com suas redes, construam soluções alternativas para melhorar a qualidade de sua educação. “Trata-se de construirmos um tipo de responsabilização que seja horizontalizado, que aposte nos nossos professores, estudantes e gestores. Que seja planejada com eles e não contra eles”, pois:

Se estamos comprometidos com a democracia, todos os espaços da escola devem permitir a vivência da democracia; devem chamar os alunos para participação em seu coletivo, permitindo o desenvolvimento de sua auto-organização e seu envolvimento com a construção coletiva, com espírito crítico. O conhecimento que se adquire nos processos escolares deve ser um instrumento de luta voltado para esses objetivos e não simplesmente algo a ser apresentado por ocasião dos testes e provas (FREITAS, 2018, p. 128).

Portanto, as reflexões tecidas por Freitas (2018) reiteram que a perspectiva da reforma empresarial da educação é incompatível com a almejada qualidade social que se espera de uma educação voltada para a formação de lutadores e construtores de uma sociedade mais justa, democrática, uma vez que os processos e a vivência dos espaços da escola de forma participativa ensinam.

1.2.3 Aspectos nacionais: contexto no Brasil

Todas as formas de avaliação (de aprendizagem, institucional e de larga escala) são fundamentais para a administração satisfatória da educação no país, a fim de olharmos para os estudantes,

instituições escolares e sistemas de ensino como um todo (LUC- KESI, 2018).

Sendo assim, a **avaliação da aprendizagem** permite acompanhar os estudantes individualmente em suas aprendizagens, carências e necessidades de ajuda em seu percurso de desenvolvimento e formação. Já a **avaliação institucional** é a aliada dos gestores das instituições de ensino na busca da efetividade de ação. E a **avaliação de larga escala** retrata a qualidade do desempenho do país referente ao ensino e subsidia os gestores (federal, estadual, municipal) e os educadores em sala de aula a estarem atentos à efetividade da educação nacional.

A avaliação de larga escala inclui em seu foco investigativo o sistema de ensino nacional, no que se refere à qualidade de desempenho de todos os componentes educativos formais do país: professores em sala de aula, escolas e organização municipal, estadual e federal, pública e privada dos diversos níveis de ensino.

Assim, uma retrospectiva é feita por Luckesi (2018) sobre o foco da avaliação em larga escala do ensino básico no Brasil, que foi criado em 1988, por meio do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), iniciando sua prática investigativa da qualidade do Sistema Nacional de Ensino em 1990.

Em 2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), de acordo com a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), sendo revogada em 2013 pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a).

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) é uma avaliação bianual, que de forma amostral abrange escolas e alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais com

estudantes matriculados do 5º e 9º ano do Ensino fundamental e no 3º ano do Ensino Médio regular, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados são apresentados por regiões geográficas e unidade da federação.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo alunos do 5º e 9º anos do Ensino fundamental das escolas públicas que possuem 20 alunos matriculados nas turmas/anos avaliados. Tem como objetivo principal: mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, fornecendo resultados para cada unidade escolar e rede de ensino participante. Apresenta ainda indicadores contextuais (condições extra e intraescolares) em que ocorre o trabalho da escola.

A partir de 2013, além da Aneb e Anresc foi incorporada ao Saeb, pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi prevista para ocorrer anualmente envolvendo alunos do 3º ano do Ensino / fundamental das escolas públicas e busca produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem; com o objetivo principal avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência incluindo as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas de ensino, disponibilizando a cada unidade escolar o resultado global.

Em 1998, foi implantado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que nasceu com o objetivo de avaliar anualmente o aprendizado dos alunos do Ensino Médio (EM) em todo o país, a fim de

obter investimentos em sua melhoria e exercer influências em mudanças nos currículos.

Em 2009, o Enem (Novo Enem) além de avaliar o sistema do EM iniciou como recurso de seleção para ingresso no Ensino Superior, substituindo e unificando o concurso vestibular para o acesso às universidades federais brasileiras, por meio do Sistema Unificado (SISU). Assim o Enem acumula duas funções: a) avaliar o ensino Médio sob a ótica do “sistema de ensino”, ou seja, de larga escala; b) selecionar candidatos para o ingresso no ensino superior.

Com a resolução do **Conselho Nacional de Educação (CNE)** / CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no **Art. 12, é exposto que:**

Para atender ao disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (BRASIL, 2017c, p. 8).

Em consonância à BNCC, o governo federal, por meio da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), publicou as diretrizes de realização do SAEB no ano de 2019, informando a inclusão das turmas do 2º ano, cujas turmas se encerrarão o novo ciclo de alfabetização, e não mais nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental (EF). Outra novidade, é a inclusão da Educação Infantil no Saeb 2019. Assim, além de abranger todo o percurso da

educação básica, serão avaliadas as condições de oferta e acesso à Educação Infantil, mas não haverá aplicação de provas para estudantes de creches e da pré-escola, apenas serão aplicados questionários aos secretários de educação, diretores de escolas e professores das turmas. Tanto para a Educação Infantil como para o 2º ano (EF), a avaliação será de forma amostral.

Além dessas mudanças, deixam de existir as siglas que identificavam as avaliações (ANA, ANEB, ANRESC/ Prova Brasil), utilizando-se apenas da sigla Saeb para melhor assimilação do Sistema de Avaliação Básica. Assim, a identificação das avaliações do Saeb será pela etapa da Educação Básica (Saeb Educação Infantil - Creche e Pré-escola; Saeb Ensino Fundamental - 2º ano; Saeb Ensino Fundamental - 5º e 9º ano; Saeb Ensino Médio – 3ª e 4ª séries).

Mediante a alteração da etapa de referência para avaliação da alfabetização do 3º para o 2º ano do EF, as matrizes de referência das avaliações e dos exames de larga escala passam a ser alinhadas à BNCC de acordo com o estabelecimento do CNE.

Outro diferencial, é a inclusão de questões para áreas de Ciências para os estudantes do 9º ano do EF, de forma amostral, mas não serão usadas para cálculo do Ideb, a fim de não influenciar nos resultados de acordo com as metas projetadas até 2021, ou seja, para manter o padrão de comparabilidade entre as edições do Saeb. Por esse mesmo motivo, as matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática do 5º, 9º anos do EF e 3ª série do EM não sofrerão alterações.

Assim as escolas participantes da avaliação, por amostra, não terão seus resultados divulgados individualmente, pois o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) fará um diagnóstico da educação brasileira, divulgando-os por unidade federativa e regiões do país.

Na esfera estadual há o SAEPE, criado em 2000, com a finalidade de monitorar o padrão de qualidade do ensino e apoiar as iniciativas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. A partir de 2008, os testes do SAEPE são aplicados anualmente e têm como objetivo avaliar as competências e habilidades, na área de Língua Portuguesa e de Matemática dos estudantes das redes Estadual e Municipal de Pernambuco nos 3º, 5º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. A partir de 2016, o SAEPE passou a avaliar os alunos do 2º ano e não mais os do 3º ano, objetivando antecipar as informações sobre os resultados do processo de alfabetização, possibilitando articularem ações interventivas para os alunos do 3º ano, e com isso reduzir a taxa de reprovação e analfabetismo ao fim do ciclo de alfabetização. Além disso, são aplicados questionários para traçar o perfil socioeconômico e trajetória escolar dos alunos, infraestrutura da escola, perfil dos profissionais e serviços oferecidos (PERNAMBUCO, 2016).

Em nível municipal, a Política de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Petrolina (PARMEP) tratava-se de uma avaliação elaborada e aplicada pela Secretaria Municipal de Educação de Petrolina entre os anos de 2003 a 2008, a fim de avaliar as habilidades desenvolvidas pelos alunos da Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática facilitando o diagnóstico e intervenção para alcance da qualidade da educação da rede municipal. Tal política incluía como proposta de intervenção a formação continuada dos educadores quanto ao estudo aplicabilidade dos descritores da proposta curricular da rede municipal, a fim de melhorar a qualidade do ensino-aprendi-

zagem, bem como a premiação às escolas e professores destaques, que obtivessem os melhores resultados, como previsto na Lei nº 2.029/07, de 17 de dezembro de 2007, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Petrolina (SAEMP), no qual consta:

Art. 1º Fica instituído o Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Petrolina - SAEMP, visando à melhoria da qualidade da educação da Rede Municipal de Ensino, através da avaliação do desempenho acadêmico do aluno e aumento permanente da sua eficácia, nos termos do art. 9º, inciso VI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como do art. 9º, inciso VII, da Lei nº 1.887 de 05 de dezembro de 2006, que será um dos instrumentos da Política de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Petrolina - PARMEP (PETROLINA, 2007).

A partir de 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Petrolina destituiu a PARMEP, viabilizando apenas um sistema de monitoramento de dados de rendimento escolar, com foco nos níveis de leitura e escrita diagnosticados bimestralmente pelas escolas através de testes. Além disso, implantou programas particulares/privados visando à efetivação de estratégias de ensino e gerenciamento das informações do acompanhamento da aprendizagem de acordo com as diretrizes de cada um.

Diante da realidade do município de Petrolina, podemos perceber, de acordo com Werle (2012), que no processo de autonomia política dos governos locais ocorre um desencaixe e distanciamento da situação macro (estadual/federal), exigindo e favorecendo revisões, rearticulações, retomadas, o que é possível por meio da reflexividade, a qual potencializa a autonomia política dos governos locais, ou seja, possibilita à instância municipal formular, localmente, suas próprias propostas, leis e planos educacionais, o

que evidencia um padrão menos verticalizado e centralizado nas políticas públicas brasileiras, constituindo assim processos mais democráticos e participativos, ou seja,

Manifestam que as regras que vão orientar a ação dos atores - professores, supervisores, alunos, pessoal técnico e administrativo, colegiados escolares – são produzidas, interpretadas, rearticuladas mais proximamente a tais atores, favorecendo que estes compreendam mais amplamente como as regras são formuladas e identifiquem possibilidades de nelas intervir e transformar. [...] as temáticas que ocupam a agenda das políticas locais são mais próximas dos interesses dos atores e das condições e necessidades dos municípios, embora o desenhos também sobre elas incida (WERLE, 2012, p. 160).

Vale ressaltar que, de acordo com Luckesi (2018), não basta avaliar só a aprendizagem individual de cada estudante. É essencial olharmos para o desempenho da turma de estudantes, como um todo, permitindo observar quantos aprenderam e quantos não aprenderam, fator que permite avaliar a atuação do professor junto à referida turma, revelando o que não está bem no ensino e na aprendizagem mínima necessária dos conteúdos ensinados, pois, turmas de estudantes formam uma escola (instituição de ensino); as escolas reunidas formam os sistemas de ensino (municipais, estaduais e federais), e todos esses componentes juntos constituem o sistema nacional de ensino. Sendo assim, “junto com o estudante individual que fracassa, o sistema fracassa, à medida que ele é responsável pela produção de efeitos significativos na educação, no caso, escolar” (p. 203). Logo, na avaliação de larga escala, “a decisão decorrente da qualidade insatisfatória revelada, tendo em vista sanear-la, é investir para que todos cheguem ao patamar desejado de aprendizagem”. (p. 202).

É, pois, nessa tomada de decisão em relação às avaliações de sistemas, como o SAEB, que Esquinsani (2012, p. 224; 226) propõe uma reflexão sobre qual caminho trilhar:

[...]ou consideramos e trabalhamos com aplicações estandarizadas e os dados na forma do simples controle e solidificação da lógica do mercado; ou tomamos o caminho do emprego crítico de tais dados, utilizando-os como instrumentos para a consecução e ampliação da qualidade na educação. [...]Talvez possamos pensar o Sistema de Avaliação da Educação Básica como um instrumento de política educacional que transcende a regulação e a emancipação. Ou, pelo contrário, pensá-lo como uma expressão mais apurada do diálogo entre os dois projetos, no qual a emancipação precisa da regulação como instrumento de organização.

Portanto, seja na esfera municipal, estadual ou federal, espera-se que a avaliação de larga escala venha servir de degrau/fonte para a efetivação da tomada de decisão e busca por investimentos para a melhoria da qualidade educacional, os quais devem perpassar por um processo de reflexão, participação e ação democrática.

ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)

Quando penso que cheguei ao meu limite, descubro que tenho forças para ir além. (AYRTON SENNA).

Cada passada em busca de alcançar um objetivo é uma vitória e ao mesmo tempo um recomeço, pois antes que se chegue ao final pretendido é necessário olhar várias vezes para trás e verificar o trajeto percorrido, as lutas vencidas e as lacunas a serem preenchidas.

É nesse processo que se constitui e nasce a ANA. Num percurso de rever os limites, de se aprimorar a cada etapa e ganhar forças para ir além, ou seja, buscar aperfeiçoar seus instrumentos, ampliar seus objetivos e produzir indicadores que transpareçam o retrato da alfabetização de crianças do 1º ao 3º anos do ensino fundamental da educação brasileira.

Assim, nesse capítulo, é abordado inicialmente sobre os fundamentos, ou seja, o marco legal e motivações para a criação da ANA; descreve suas diretrizes, quanto às concepções, orientações e aplicabilidade da ferramenta; e apresenta os indicadores nacio-

nais da qualidade da alfabetização, tendo como aporte teórico: os documentos oficiais e relatórios do MEC em Brasil (1997, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c, 2015a, 2016a, 2017c, 2017d, 2017e, 2017f, 2018, 2019a, 2019b), e do INEP (2016a, 2016b, 2017) bem como de autores como: Freire (2000 e 2001); Marcuschi (2005); Ferreiro (1997, 2001), Ferreiro e Teberosky (1999); Carvalho (1999); Soares (1988; 2018), Abud (1987), Pontes (2012), Passos (2015), Gitirana, Guimarães e Carvalho (2010); Santos (2015) e Bourdieu (2015).

2.1 Fundamentos da ANA: marco legal e motivação para criação

Sendo assim, a ANA surge a partir dos resultados das avaliações de larga escala aplicadas ao final de cada ciclo do ensino fundamental (5º e 9º anos) pelo SAEB, quando se percebeu a necessidade de investir um olhar mais minucioso sobre os anos iniciais, precisamente ao ciclo de alfabetização, momento em que a criança desperta para o mundo da leitura e da escrita, buscando-se assim, estratégias para reverter os problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, como os baixos desempenhos demonstrados pelos alunos, e consequentemente alcançar um melhor IDEB.

Uma das iniciativas do Governo Federal para reverter os problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos, foi a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos de acordo com a Resolução 07 de 14/12/2010 (BRASIL, 2010). Além dessa iniciativa, o MEC implementou o Plano de Metas Compro-

misso Todos pela Educação, através do Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) e criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pela Portaria 867/2012 (BRASIL, 2012a). Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico (semestral) específico.

Assim, as avaliações de alfabetização tiveram início em abril 2007 com a publicação da Portaria Normativa Nº 10, de 24/04/2007 (BRASIL, 2007b), ocorrendo a 1ª edição da Provinha Brasil que foi elaborada para ser aplicada às crianças que estão matriculadas no segundo ano do ensino fundamental de cada unidade de ensino. O teste era aplicado pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma em Língua Portuguesa. A partir de 2011, incluiu instrumentos para monitoramento das habilidades de Matemática, o que garantiu que fosse realizado o diagnóstico do processo de alfabetização de uma maneira ampla, e, ao mesmo tempo, permitindo o desenvolvimento de atividades e a reorganização da prática pedagógica dessa área de conhecimento.

Com o intuito de avaliar o processo de alfabetização do ciclo, o Governo Federal implantou a ANA a partir de 2013, objetivando verificar os níveis de aprendizado referentes às habilidades de Matemática e de Língua Portuguesa dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental e acompanhar o desempenho do processo de alfabetização previsto no PNAIC, o qual foi instituído, inicialmente, por Brasil (2012a), através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, envolvendo entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep.” (art. 9º, inciso

IV); e depois sendo oficialmente incorporada ao SAEB por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a), a qual estabelece:

Art. 4º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como objetivos principais: I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

Art. 5º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá 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.

Desse modo, as avaliações de larga escala na educação vêm para desempenhar um papel fundamental ao mensurar, tal qual um termômetro, a qualidade do ensino ofertada pelas instituições de ensino, assim como posto no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 com vigência

de 2014-2024, o qual traz dez diretrizes, entre elas: a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação, contempladas na Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” e na Meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014a, p. 59; 61).

Tais metas são, pois, dois dos maiores desafios das políticas educacionais que se referem a um conjunto de ações e incentivos, em sua grande maioria, governamentais, que buscam resolver problemas de diversas naturezas com objetivo de oferecer à sociedade uma estrutura escolar que possibilite uma efetiva aprendizagem e um ensino de qualidade.

Para tanto, faz-se necessário estratégias de fortalecimento da formação profissional dos (as) professores (as) alfabetizadores, aos cujos é atribuída a importante função de alfabetizar, assim como pontuado na estratégia 5.1 da meta de alfabetização do PNE:

Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (BRASIL, 2014a, p.59).

Sendo assim, diante dos resultados da ANA, que apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática), o MEC por meio da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, em que Brasil (2017d) estabeleceu como uma das ações do PNAIC e do PNME (Programa Novo

Mais Educação) a “avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo INEP” (art.6º, inciso III, alínea a.) contemplada no Art. 2º, no qual diz que: “O Ministério da Educação- MEC, em parceria com os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas”.

As ações do PNAIC e do PNME mencionadas em Brasil (2012a, 2017d) dirigem-se a um propósito: “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” (art. 5º, inciso I); “reduzir a distorção idade-série na Educação Básica” (art. 5º, inciso II), e consequentemente “melhorar o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). ” (art. 5º, inciso III).

É este período escolar a fase decisiva e considerada necessária para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita e de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios, a fim de que tenham sucesso nos anos subsequentes, nas quais o grau de informação aumenta a cada instante, exigindo dos pequenos cidadãos a capacidade de ler e escrever textos de forma crítica, compreensiva e autônoma, mantendo a sua comunicação com o meio social em que está inserido.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelo PNAIC, de acordo com Brasil (2017d), caracterizam-se entre outras, “pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos por meio de avaliações externas” (art. 2º, parágrafo 1º, inciso III).

Nesta perspectiva, a ANA assumiu como conceitos centrais o de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, buscando contribuir para orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino.

De acordo a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, consta no Art. 12 que:

Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. (BRASIL, 2017c, p. 8)

Com o intuito de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, o MEC instituiu o Programa Mais Alfabetização (PMA) que integra junto ao PNAIC a **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**, por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018), como estratégia para monitoramento do nível de alfabetização (leitura, escrita e matemática) das unidades escolares públicas, que em cooperação com as secretarias de educação e apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, torna possíveis os processos formativos, auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas

e planejadas pelo professor alfabetizador, tendo como uma das diretrizes: “assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do programa” (art.3º, inciso VI), mediante a aplicação de avaliações diagnósticas e formativas a todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental e inserção de seus resultados no sistema de monitoramento do programa. Sendo assim, é possível às escolas e aos sistemas de ensino traçar estratégias de intervenção com fins da melhoria dos resultados de alfabetização, dentre as quais se situa a formação profissional do professor alfabetizador.

Assim, representando mais um marco da educação brasileira, em 11 de abril 2019 é publicado o decreto nº 9.765 que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a partir da qual serão implementados programas e ações para a promoção da alfabetização com base em evidências provenientes das ciências cognitivas, aos quais os entes federativos poderão aderir voluntariamente. A PNA tem como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita (BRASIL, 2019b).

Na sequência, é publicada a portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, que estabelece as diretrizes de realização do SAEB no ano de 2019, trazendo alterações para a avaliação nacional da alfabetização, a qual terá caráter amostral, tendo seus instrumentos (provas e questionários) aplicados nas turmas do 2º ano (EF), encerramento do ciclo de alfabetização, de acordo com a BNCC de 2017 (BRASIL, 2019a).

2.2 Diretrizes da ANA: aplicabilidade da ferramenta, concepções e orientações

No contexto de enfrentamento dos desafios educacionais postos à alfabetização das crianças, a ANA teve como aplicabilidade fazer um diagnóstico amplo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática nas escolas públicas brasileiras. Assim, desenvolveu como metodologia, a aplicação dos testes padronizados de desempenho em turmas do 3º ano (EF) para aferir a aquisição de saberes construídos pelas crianças, bem como questionários de coleta de dados aos profissionais (professores e gestores escolares), através dos quais se espera avaliar as condições de oferta, isto é, aspectos de contexto intraescolares que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem, e que podem oferecer explicações para os desempenhos diferentes, revelar as melhores práticas entre diversas redes e permitir a visualização das áreas onde a intervenção de gestores é mais necessária (BRASIL, 2015a). Ressaltando que diferentemente da Prova Brasil, a ANA não contabilizava notas para compor e apresentar projeção de resultados como metas a serem alcançadas pelas escolas para IDEB. Os resultados são apresentados na forma de boletins, explicitando os níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática e os dados de aspectos de contexto e participação.

Nesse contexto, a ANA trouxe como concepção os termos “alfabetização e letramento”, considerados pelos pesquisadores e acadêmicos como processos distintos, mas complementares e importantes para a aquisição da língua escrita, pois se entende que “o processo de apreensão do código alfabético deve ser associado

à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos”. Além disso, defende que a construção da língua escrita e dos conceitos matemáticos devem estar interligados aos processos discursivos, interativos e dialógicos, contextualizados nas práticas sociais com possibilidades de ação e de interação dos sujeitos participantes. Logo, práticas de ensino e aprendizagem descontextualizadas e centradas em processos individuais são questionadas (BRASIL, 2013b, P. 9).

A respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, Brasil (2012b) afirma que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos. Explicita ainda, que educar, no sentido de alcançar tais objetivos de alfabetização e letramento, visa garantir que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as proporcionem pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, por meio de atividades de leitura e escrita de diferentes textos.

Assim sendo, alfabetização, num sentido específico, pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético (fonema /som e grafema/grafia), indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Num sentido amplo, a alfabetização refere-se ao letramento, por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos, implicando um trabalho com todas as áreas curriculares. Já a alfabetização em Matemática pode ser conceituada como o processo de organização dos saberes da criança a partir de suas vivências anteriores à escola, possibilitando-as

construir conhecimentos matemáticos articulados para sua atuação na vida cidadã. (BRASIL, 2012b).

Em torno desse contexto, há a necessidade de se formar leitores críticos, que leiam além das palavras, isto é, interprete-as de acordo com a realidade, a fim de transformá-las por meio de uma ação consciente. “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 2000, p. 20).

Nesse processo de leitura e escrita, Marcusch (2005, p.24) comenta que “[...] texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual.”. Explica que os gêneros textuais se baseiam em fatores externos (sociocomunicativo e discursivo), sendo constituídos de uma grande heterogeneidade tipológica, ou seja, um só texto pode ser constituído de uma sequência (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e injuntiva) ao mesmo tempo. A essa sequência isoladamente dá-se o nome de tipos textuais, os quais só ganham forma significativa de textos quando inseridos nos gêneros, ou seja, passam a exercer uma função social.

Nesta linha de pensamento, Ferreiro (1997) comenta sobre a importância e necessidade de se trabalhar na escola a escrita em seus contextos sociais funcionais, isto é, que as crianças compreendam durante o processo de alfabetização como a linguagem é organizada no sistema alfabético de escrita; que não é por meio do ensino de letras ou sílabas isoladas, ou da transcrição de formas sonoras, mas sim através da vivência em um ambiente alfabetizador, onde a criança possa interagir com os variados tipos de textos, ajudando a criança a compreender que se lê para ficar atualizado ou para conhecer algo; que se escreve para se comuni-

car com alguém ou para registrar algo que se queira lembrar depois; isto é, que a língua escrita assuma sua função social, pois, “(...) a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso” (FERREIRO, 1997, p. 20-21).

Ainda, Ferreiro (2001), discute que tradicionalmente se tem centrado na polêmica sobre os métodos de alfabetização utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos; fonético versus global, entre outros, mas não levaram em consideração as concepções das crianças sobre o sistema de escrita, pois elas não são tábuas rasas que escrevem letras e palavras segundo determinado método. A escrita infantil segue uma linha de evolução que pode ser distinguida em três grandes períodos:

Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonética da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2001, p. 19).

Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) ao escreverem sobre a teoria da psicogênese da língua escrita, defendem que o educador precisa permitir que seus alunos pensem, construam suas ideias, digam e escrevam o que e como pensam, isto é, elabore suas próprias hipóteses, pois só assim realmente aprenderão.

Logo, aprender é um processo de tentativas, de erros e acertos construtivos, em que o aprendiz recria suas hipóteses, criando assim um alicerce, pois:

A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la.

É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação (FERREIRO, 1997, p.47).

Em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, Carvalho (1999) comenta que, a ideia de alfabetizar a partir de textos, existe desde o final do século XIV, quando educadores norte-americanos criaram o método da “historieta ou do conto”, pois perceberam que as crianças se interessavam pelas narrativas e tinham capacidade de memorizar rapidamente as histórias ouvidas. Assim, com ajuda do professor, os alunos criavam textos para relatar um fato interessante ou para contar uma história. E com o auxílio visual de desenhos apresentados pelo professor ficava mais fácil a memorização dos significados. A partir do texto trabalhado, analisavam-se as frases, as palavras, as sílabas e, por último, as letras. A tal sequência, denominada de método analítico, isto é, “o processo lógico que predomina é o da análise, do todo para as partes menores” (CARVALHO, 1999, p. 40).

Podemos dizer que o método analítico, a partir do qual o texto é apresentado e explorado, decomposto em frases e palavras que são analisadas, e ao final dá-se à formação de novas palavras, frases e criação de textos, difere-se, segundo Abud (1987), das propostas de alfabetização voltadas para o processo essencialmente linguístico que trata da escrita como mera transferência da fala (representação da língua oral), não sendo totalmente eficaz, pois no sistema fonológico há diferenças entre os fonemas (sons) e a forma de representá-los na escrita. Num dado contexto (palavra) uma letra assume um determinado som, já em outra palavra o seu som é outro. E é isso que os alfabetizandos precisam compreender para adquirirem os automatismos da leitura e da escrita.

Quanto aos métodos tradicionais, Ferrreiro e Teberosky (1991) os descrevem como “sintético” que parte de elementos menores que a palavra e o “analítico” que parte da palavra ou unidades maiores, mas ambos se detêm apenas à codificação e decodificação, ou seja, processos mecânicos de escrita e leitura, sem atribuição de significado social.

O mesmo não ocorre nos métodos inovadores, uma vez que permitem que as crianças tenham acesso aos diversos portadores de escrita, à leitura em voz alta, permitindo-se escrever sem medo de errar, antecipar o conteúdo de um texto; poder perguntar e ser entendido, como também obter respostas (FERREIRO, 1997).

Logo, escrever, enquanto atividade discursiva precisa acontecer “num espaço em que sejam considerados as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve” (BRASIL, 1997).

Convém lembrar Freire (2000), o qual enfatiza que os programas de alfabetização deveriam conter as inquietações, sonhos, anseios, linguagem, experiência dos grupos populares e não do educador.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não das palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 2000, p. 29).

Além disso, Freire (2000, p. 19) explana que o alfabetizando é o sujeito do processo de alfabetização e por isso, precisa exercer

“a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem”.

Ainda, quando retrata a leitura como condição para o homem sair da situação de alienado e passar a defender seus direitos, Freire (2001, p.75) diferencia a educação problematizadora (comprometida com a mudança, diálogo e libertação) da educação bancária que promove a acomodação, nega a dialogicidade e reproduz a dominação. “Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.

A este respeito, Soares (1988) diz que a leitura é um processo político, e que os alfabetizadores, professores, bibliotecários, enquanto formadores de leitores desempenharam em papel político que poderá estar ou não comprometidos com a transformação social.

Sobre a alfabetização matemática Passos (2015) diz que a sala de aula deve ser um ambiente desafiador, por meio de aulas exploratório/investigativas, ou seja:

[...] no qual as crianças se envolvam em ‘criar, inventar modos diferentes de se fazer matemática’ [...] Para que isso ocorra, nós, professores, precisamos criar tarefas ou situações-problema de tal forma que a solução não possa ser obtida rapidamente, por meio de uma conta. Será necessário envolver a criança de modo que ela se sinta desafiada a descobrir o que precisaria fazer quando a proposta é aberta (PASSOS, 2015, p.17).

Logo, como Passos (2015) fala sobre a importância de envolver e desafiar a criança a encontrar a solução para as situações-problemas traçando caminhos diferentes e criativos, trocando ideias e discutindo estratégias; Gitirana, Guimarães e Carvalho (2010)

reforçam que para isso acontecer é necessário que o educador vá além do uso do livro didático como apoio ao trabalho em sala de aula, pois atualmente, especialmente nos primeiros anos da escolaridade, se tem a disposição diversos recursos didáticos a fim de favorecer as situações de aprendizagem. Assim, além de material dourado, jogos e brinquedos infantis e populares, os livros complementares, ou paradidáticos disponibilizados a partir de 2010 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) exploram e mobilizam a identificação de conceitos e procedimentos matemáticos em contextos próprios do mundo infantil, com riqueza de textos e ilustrações, atendendo aos princípios da contextualização, interdisciplinaridade e a formação do cidadão.

Além dos paradidáticos, outros suportes de textos que estão presentes em nosso cotidiano (mapas; conta de luz, água e telefone; panfletos de lojas e supermercados; outdoors; textos instrucionais; textos escolares, etc.) possuem ideias matemáticas e podem fazer parte da aprendizagem Matemática na perspectiva do letramento, pois possibilitam a construção de conhecimentos matemáticos fundamentais para viver em sociedade, como por exemplo: saber contar, calcular, medir, perceber proporcionalidades, reconhecer formas e fazer leitura de gráficos e tabelas, os quais são tão essenciais quanto os associados à linguagem e comunicação: saber ler, escrever, falar, escutar e representar. Assim, o uso de textos que circulam na sociedade quando utilizados nas aulas de matemática podem desenvolver “[...] o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução”. Para tanto, o professor precisa garantir, às crianças, a oportunidade de falarem o que pensam, de pressuporem e argu-

mentarem sobre possíveis resultados, a fim de que se sintam participantes ativas do processo de aprendizagem e elaborem pensamentos cada vez mais complexos (SANTOS, 2015b, p. 33).

Tais fundamentos teóricos supracitados vêm alicerçar as concepções de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática que a ANA pretende diagnosticar por meio das questões propostas nos testes de acordo com as matrizes de habilidades.

Contudo, vale salientar que os dados referentes ao desempenho de aprendizagem dos estudantes, são apenas um dos indicadores do processo de alfabetização, e que de acordo com Brasil (2013b, p. 20) não devem ser utilizados para a lógica da competição e dos ranqueamentos entre escolas, pois em nada colaboram para mudanças nos contextos educacionais. Assim, pois, a intenção do INEP, com essa avaliação e seus resultados, é: a) apontar que “o processo de alfabetização é eivado de especificidades que devem encontrar sua justificativa, em geral, no contexto no qual a escola está inserida, nos seus processos de gestão e qualificação docente”; e b) oferecer “subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão para o acompanhamento do trabalho de alfabetização”.

De acordo com as informações que constam na Cartilha da Escola em Brasil (2016a), a aplicação da ANA acontecia em períodos de dois dias, sendo o 1º dia, destinado a Língua Portuguesa (leitura e escrita) com duração de 01 hora e 30 minutos; e o 2º dia, a Matemática com duração de 01 hora. Já para os alunos com deficiência e/ou transtornos a orientação é que seja concedido tempo adicional de 20 minutos para cada item, totalizando 2 horas e 10 minutos (Leitura e Escrita) e 1 hora e 20 minutos (Matemática), sendo oferecidos recursos adicionais para tipo de deficiência

como: **baixa visão** (testes ampliados em fonte 18 e surperampliados em fonte 24 e aplicador extra); **cegueira** (testes em Braille, prova de ledor, CD com áudio e ledor e aplicador especializado - ledor/transcritor); **surdez** (teste impresso adaptado, vídeo com prova traduzida em libras e um intérprete de libras); **surdocegueira** (mesmos recursos do cego e surdo, além de guia intérprete); **outras deficiências /transtornos** (testes regulares e um aplicador extra). Tais recursos são disponibilizados aos alunos que tiveram suas deficiências /transtornos informados no CEB (Censo da Educação Básica). (BRASIL, 2016a).

Para que haja sucesso na aplicação da ANA, Brasil (2016a) tece algumas orientações que devem ser seguidas:

- a) Os testes devem ser aplicados em horário regular de aula por aplicadores externos que necessitam da colaboração da gestão escolar, tais como: conferência de dados das turmas e alunos no diário de classe; organização de espaços físicos e equipamentos para atender grupos e/ou alunos com deficiência /ou transtornos; ajustar o horário da merenda e recreio dos alunos e outras atividades pedagógicas de modo que não coincidam com o período de aplicação da prova; receber o aplicador, conferindo o lacre dos envelopes e encaminhando-o a sala e apresentando ao professor e à turma;
- b) É recomendado que durante a aplicação da prova, o professor permaneça na sala de aula para auxiliar o aplicador apenas em questões de disciplina, devendo assinar o termo de sigilo, compromisso e confidencialidade, guardando seus objetos eletrônicos. Assim, o professor não deven-

- do auxiliar os alunos a responder as questões, interferir na aplicação e ler/manusear os cadernos de questões;
- c) Após a aplicação dos testes, o aplicador sozinho e sem interrupções procederá à transcrição das respostas das provas para o cartão-resposta em 30 minutos aproximadamente, guardando as provas no envelope e lacrando-o;
 - d) Ao final o responsável pela escola deve conferir o envelope lacrado pelo aplicador e devolvendo-o o relatório de aplicação da turma totalmente preenchido, assinado e carimbado.

Para a operacionalização da aplicação das provas da ANA, o INEP (2016a) orienta por meio do “guia para contratação de colaboradores” que seja formada uma equipe sólida de profissionais selecionados com o perfil-escolaridade e experiência de acordo com a atribuição que exercerão com comprovação de documentos, sendo-lhes obrigatória a participação nas capacitações (presencial e a distância), a fim de garantir a qualidade e eficiência da aplicação. Assim é indicada a exigência dos seguintes critérios:

- a) **Coordenador polo:** possuir ensino superior completo; possuir experiência mínima de três anos em planejamento, coordenação ou supervisão da execução de atividades relacionadas à aplicação de instrumentos no âmbito de avaliações externas de alunos ou sistemas de ensino que utilizem provas para aferição do conhecimento na educação básica; apresentar habilidade em conduzir trabalhos em equipe e em orientar pessoas; conhecer a localização das escolas vinculadas ao polo sob sua coordenação; residir no município sede do Polo sob sua coordenação;

- b) Aplicador:** possuir ensino superior completo, com licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior e/ou Magistério (nível médio); possuir experiência mínima de dois anos no magistério nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); possuir experiência em aplicação de avaliações externas de alunos ou de sistemas de ensino, que utilizem provas para aferição do conhecimento da educação básica; residir no município sede do polo;
- c) Aplicador especializado:** será responsável pela aplicação da avaliação para alunos com cegueira, surdez ou surdo cegueira, indicados na base do Censo Escolar. Serão selecionados três tipos de profissionais especializados: Intérprete de Libras, Ledor-Transcritor e Guia-Intérprete, devendo possuir certificados de conclusão de cursos específicos para atender a necessidade do aluno que responderá a prova.

2.3 Indicadores nacionais da qualidade da alfabetização

Comumente se tem associado qualidade educacional à aprendizagem dos alunos, buscando mensurá-la por meio de avaliações para atender aos interesses dos variados setores da atividade humana (econômico, político, social e científico). Porém avaliar apenas a aprendizagem dos alunos não é suficiente para mensurar a qualidade educacional, pois é um tema extremamente abrangente e complexo que exige um olhar mais detalhado e aprofundado por meio da obtenção e análise de uma diversidade de informações/questões, as quais se apresentam na forma de indicadores educacionais.

Os indicadores são instrumentos capazes de sintetizar aspectos relevantes da situação educacional de forma numérica, colaborando para descrever e analisar as diversas dimensões relacionadas à educação na sociedade contemporânea, abrangendo processos internos e externos às escolas. Assim, Pontes (2012) conceitua “indicadores” como medidas específicas que transmitem uma informação referente a uma dimensão específica e relevante da educação, expressando-se por meio de números com base em dados levantados em censos e pesquisas sociais, demográficas, econômicas ou educacionais.

No painel educacional do INEP, desde 2014, são disponibilizadas informações sobre o cenário das unidades da federação e dos municípios brasileiros a fim de colaborar para o monitoramento do direito à educação (INEP, 2017). As principais informações / indicadores referem-se à:

- a) Trajetória:** matrículas, média de estudantes por turma, estudantes incluídos, matrículas em tempo integral, taxa de aprovação, taxa de reprovação, taxa de abandono e taxa de distorção idade-série;
- b) Contexto:** indicador de nível socioeconômico, indicador de complexidade da gestão Escolar, indicador de esforço docente, indicador de adequação da formação docente, indicador de regularidade docente e indicador de desenvolvimento da Educação Básica;
- c) Aprendizagem:** participação de estudantes e escolas nas avaliações e resultados.

Tais informações são provenientes de dados coletados por meio da aplicação de instrumentos que compõem o SAEB e por meio do Censo Escolar da Educação Básica.

No entanto, no boletim de resultados da ANA são divulgados apenas os indicadores referentes ao **contexto** em que cada escola desenvolve o trabalho educativo (Nível Socioeconômico e a Adequação da Formação Docente) e à **aprendizagem** dos estudantes (Participação e Proficiência de leitura, escrita e matemática).

2.3.1 Indicador de Nível Socioeconômico

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) de acordo com a Nota Técnica do INSE (BRASIL, s/d), possibilita situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o nível de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes. Para melhor caracterizar as escolas, foram criados 07 (sete) grupos, que englobam desde escolas que possuem nível socioeconômico Muito Baixo até as que possuem nível Muito Alto.

Porém, além da Nota Técnica do INSE, não há na literatura uma definição unívoca sobre esse construto – nível socioeconômico – nem consenso sobre quais as dimensões devam ser consideradas para sua operacionalização, prevalecendo nos estudos realizados as dimensões de rendimento, posse de bens e nível educacional.

Esses resultados visam contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações realizadas pelo INEP, assim como conhecer as que enfrentam maiores desafios e as que foram bem sucedidas, podendo subsidiar a formulação e implementação de um conjunto de políticas e ações governamentais que podem contribuir com o fluxo escolar e aprendizagem dos alunos, bem como com a diminuição das desigualdades sociais existentes, ao possibilitar que o

poder público focalize as escolas com mais dificuldades e promova a disseminação de experiências exitosas.

O INSE é construído a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais do SAEB. As questões dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes, e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis, o que de forma similar corresponde ao que Bourdieu (2015) enfatiza:

O nível de instrução dos membros da família restrita ou extensa ou ainda a residência são apenas indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família, sem nada informar sobre o conteúdo de herança que as famílias cultas transmitem a seus filhos, nem sobre as vias de transmissão (BOURDIEU, 2015, p. 49).

Na Nota Técnica do INSE (Brasil, s/d), é descrito os níveis socioeconômicos dos alunos da seguinte forma:

Nível 1 (Muito baixo): Este é o menor nível da escala e 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; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não o completou;

Nível 2 (Baixo): 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; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de

até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram;

Nível 3 (Médio baixo): 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;

Nível 4 (Médio): 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;

Nível 5 (Médio alto): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está en-

tre 2 e 12 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;

Nível 6 (Alto): Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação;

Nível 7 (Muito Alto): Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

2.3.2 Indicador de Adequação da Formação Docente

O Indicador de Adequação da Formação Docente possibilita analisar a formação dos professores que lecionam as disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) avaliadas pela ANA, sendo cal-

culado a partir da formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionam na escola.

O INEP utiliza os dados do Censo Escolar para identificação da formação do docente responsável pela regência nas turmas de 3º ano (EF) (BRASIL, 2014b). Para melhor analisar o nível de adequação da formação docente, foram selecionadas 05 (cinco) categorias/perfis de regências das disciplinas: **Grupo 1-** Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído; **Grupo 2-** Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; **Grupo 3-** Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona; **Grupo 4-** Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores; e **Grupo 5-** Docentes que não possuem curso superior completo.

Assim, o INEP considera adequado como formação para o professor que leciona nas turmas do 3º ano (EF), a conclusão dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Normal/Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Licenciatura em Matemática, respectivamente, ou Bacharelado em Pedagogia, Língua Portuguesa ou Matemática com devido curso de complementação pedagógica (BRASIL, 2014b).

Tais cursos são classificados no Grupo 1 (Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído), uma vez que a ANA avalia as

disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, necessitando de docentes que tenham formação superior de licenciatura em Pedagogia ou nestas disciplinas, ou ainda, bacharelado nas mesmas disciplinas, com curso de complementação pedagógica.

2.3.3 Indicador de Aprendizagem

O indicador de aprendizagem é gerado a partir dos resultados dos testes de desempenho em Leitura, Escrita e Matemática, sendo os dados percentuais dos estudantes organizados nas respectivas escalas de proficiência. A escala é organizada em níveis de desempenho do mais simples para o mais complexo. Cada nível de proficiência agrupa um conjunto de habilidades dominadas por um grupo comum de estudantes nos testes.

As escalas de proficiência estão estruturadas da seguinte forma: **Língua Portuguesa (leitura)** é composta dos níveis 1 a 4, sendo o 1 e o 2 considerados insuficientes e o 3 e o 4 como suficientes; **Língua Portuguesa (escrita)** é composta dos níveis 1 a 5, sendo o 1, o 2 e o 3 considerados insuficientes e o 4 e o 5 como suficientes; e **Matemática** é composta dos níveis 1 a 4, sendo o 1 e o 2 considerados insuficientes e o 3 e o 4 como suficientes (BRASIL, 2017e). Logo, os níveis classificados como suficientes são os que indicam o desempenho padrão esperado para que os alunos sejam considerados alfabetizados.

Nos quadros 1, 2 e 3, dispostos a seguir, são apresentadas as escalas de proficiência, detalhando as habilidades de leitura, escrita e matemática, correspondentes a cada nível considerado na ANA 2016.

Quadro 1 - Descrição da escala de proficiência em
leitura da ANA -2016

Nível	Descrição das habilidades de leitura
Nível 1 (elementar) Insuficiente	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 (básico) Insuficiente	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; - Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; - Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; - Inferir relação de causa e consequência em tirinha.
Nível 3 (adequado) Suficiente	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; - Inferir relação de causa e consequência em textos verbais como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

<p>Nível 4 (desejável)</p> <p>Suficiente</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; - Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; - Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.
--------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir da descrição da escala de proficiência no boletim de resultados da ANA -2016 (INEP, 2016b) e em apresentação de resultados ANA- 2016 (BRASIL, 2017f).

Quadro 2 - Descrição da escala de proficiência em escrita da ANA -2016

Nível	Descrição das habilidades de escrita
<p>Nível 1 (elementar)</p> <p>Insuficiente</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.</p>
<p>Nível 2 (elementar)</p> <p>Insuficiente</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.</p>

<p>Nível 3 (elementar)</p> <p>Insuficiente</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.</p>
<p>Nível 4 (adequado)</p> <p>Suficiente</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas.</p> <p>Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.</p>
<p>Nível 5 (desejável)</p> <p>Suficiente</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas.</p> <p>Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir da descrição da escala de proficiência no boletim de resultados da ANA -2016 (INEP, 2016b) e em apresentação de resultados ANA- 2016 (BRASIL, 2017f).

Quadro 3 - Descrição da escala de proficiência em Matemática da ANA -2016

Nível	Descrição das habilidades de Matemática
<p>Nível 1 (elementar)</p> <p>Insuficiente</p>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. - Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. - Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). - Identificar maior frequência em gráfico de colunas, com quatro categorias, ordenadas da maior para a menor. - Comparar espessura de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.
<p>Nível 2 (elementar)</p> <p>Insuficiente</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associar a escrita por extenso de números naturais com até 3 ordens à sua representação por algarismos. - Reconhecer figura geométrica plana (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) a partir de sua nomenclatura. - Identificar o intervalo em que se encontra uma medida apresentada em um instrumento (balança analógica); registro de tempo em calendário; frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras, com quatro categorias; informação ou frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas); a composição de um número natural de 2 algarismos, dada sua decomposição em ordens. - Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até 3 algarismos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 4 em 4, de 5 em 5 ou de 10 em 10. - Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos sem reagrupamento; subtração envolvendo dois números naturais de até 2 algarismos sem reagrupamento. - Determinar valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas, sem envolver reagrupamento de centavos em reais. - Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar ou retirar e em que o estado final é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de metade e em que o tamanho do grupo é desconhecido.
<p>Nível 3 (adequado)</p> <p>Suficiente</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. - Identificar frequências iguais em gráfico de colunas, com quatro categorias; gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). - Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. - Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e apenas um reagrupamento (na ordem das unidades ou das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais, em que pelo menos um deles tem 3 algarismos, sem reagrupamento. - Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de 1 ou 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de retirar e em que o estado inicial ou o estado final é desconhecido.

<p>Nível 4 (desejável)</p> <p>Suficiente</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferir medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito. - Ler horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. - Identificar composição ou decomposição aditiva de números naturais com até 3 algarismos, canônica (mais usual, ex.: $123 = 100 + 20 + 3$) ou não canônica (ex.: $123 = 100 + 23$); composição de um número natural de 3 algarismos, dada sua decomposição em ordens; uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra, com quatro categorias. - Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e mais de um reagrupamento (na ordem das unidades e das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais com até 3 algarismos, com reagrupamento. - Resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar e em que a diferença, a menor ou a maior quantidade seja desconhecida; problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar e em que o estado inicial é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de formação de grupos iguais e em que o produto é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com apoio de imagem ou não, com o significado de formação de grupos iguais e em que o tamanho do grupo ou o número de grupos é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar, incluindo dobro ou triplo, em que a maior quantidade é desconhecida; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de 2 algarismos, com o significado de comparar, incluindo terça ou quarta parte, em que a menor quantidade é desconhecida.
--------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir da descrição da escala de proficiência no boletim de resultados da ANA -2016 (INEP, 2016b) e em apresentação de resultados ANA- 2016 (BRASIL, 2017f).

As habilidades detalhadas nas escalas de proficiência nos quadros 1, 2 e 3 são integrantes das matrizes de referências da edição 2016, as quais são descritas de forma mais sintéticas, como podem ser visualizadas nas figuras 1 e 2:

Figura 1 – Matriz de referência de Leitura - ANA 2016

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE	ESPECIFICAÇÕES DAS HABILIDADES
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica	CV
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica	CCV, CVC, VC, VC; VV, CCVC, entre outras.
	H3. Reconhecer a finalidade do texto	
	H4. Localizar informações explícitas em textos	Exemplos de suporte: Cartazes, listas de telefone, guias de programação infantil, pequenos anúncios, reportagens de jornais infantis, textos informativos.
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos	Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias, pequenas crônicas), pequenas reportagens.
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais	Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias), artigos de revista infantil, reportagens de suplementos infantis.
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal	Exemplos de suporte: Pequenas tirinhas próximas do universo infantil, quadrinhos de uma página, primeira página de jornais ou suplementos infantis, piadas, etc.
	H8. Identificar o assunto de um texto	Exemplos de suporte: Pequenas reportagens, textos informativos.
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores	Tempo, causa e consequência, finalidade. Exemplos de suporte: Contos, histórias, reportagens, textos informativos.

Fonte: Portal do INEP: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>

Figura 2 – Matriz de referência de Escrita - ANA 2016

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE	ESPECIFICAÇÕES DAS HABILIDADES
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas	Grafar palavras com correspondências regulares diretas (P, B, T, D, F, V e M ou N em início de sílaba).
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro	Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão).
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada.	Gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado.
		Organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de sentido).
		Pontuar o texto.
		Usar convencionalmente os espaços entre palavras no texto.
		Fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.
		Grafar convencionalmente as palavras do texto.

Fonte: Portal do INEP: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-c-escalas>

Figura 3 – Matriz de referência de Matemática - ANA 2016 (continua)

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE	ESPECIFICAÇÕES DAS HABILIDADES
EIXO NUMÉRICO E ALGÉBRICO	H1 - Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades	<p>Contar agrupamentos de até 20 objetos dispostos:</p> <ul style="list-style-type: none"> de forma organizada; de forma desorganizada; agrupados de 2 em 2, de 3 em 3, de 4 em 4, de 5 em 5 e 10 em 10. <p>Contar agrupamentos de mais de 20 objetos agrupados de 2 em 2, de 3 em 3, de 4 em 4, de 5 em 5 e 10 em 10 (com limite numérico de 200).</p>
	H2 - Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica	Observação: Apenas números de 10 a 999 em algarismos indo-arábicos, ou em linguagem materna.
	H3 - Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.	Comparar quantidades de: <ul style="list-style-type: none"> objetos organizados; objetos apresentados desordenadamente.
	H4 - Comparar ou ordenar números naturais	Escolher entre alternativas apresentadas aquela que: <ul style="list-style-type: none"> completa uma sequência de quantidades crescentes. completa uma sequência de quantidades decrescentes. corresponde a uma ordenação crescente de quantidades.
		Resolver problemas simples de comparação numérica. Observação: 1. Representados ou não na reta numérica.
	H5. Compôr e decompor números	Observação 1) Sistema de numeração decimal até 999.
	H6 - Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades.	Operar com e sem reagrupamentos.
	H7 - Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades.	Adicionar com até três parcelas.
	H8 Cálculo de adições e subtrações	Operar com e sem reagrupamentos.
		Adicionar com duas parcelas.

Fonte: Portal do INEP: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-c-escalas>

Figura 3 – Matriz de referência de Matemática - ANA 2016 (conclusão)

EIXO GEOMETRIA	H11 – Identificar figuras geométricas planas.	<p>Associar as seguintes figuras planas com seus respectivos nomes: triângulos, quadrados, retângulos e círculos em posição prototípica ou não.</p> <p>Observação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nos distratores podem ser utilizadas quaisquer figuras planas (ex. trapézio, pentágono etc). 2. Evitar usar quadrados, retângulos e losangos num mesmo item.
	H12 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.	<p>Associar representações de objetos do mundo físico a representações de alguns sólidos geométricos simples: cubo, paralelepípedo, esfera, cilindro, cone, pirâmide. (exemplo: caixa com paralelepípedo, casquinha de sorvete com cone).</p> <p>Reconhecer planificações de prismas.</p> <p>Observação:</p> <p>Evitar usar cubos e paralelepípedos num mesmo item.</p>
EIXO GRANDEZAS E MEDIDAS	H13 – Comparar e ordenar comprimentos	<p>Situações envolvendo desenhos de objetos ou personagens para estabelecer comparativamente: o maior, o menor, igual, o mais alto, o mais baixo, o mais comprido o mais curto, o mais grosso, o mais fino, o mais estreito, o mais largo.</p>
	H14 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.	<p>Identificar cédulas e moeda do sistema monetário brasileiro.</p> <p>Identificar trocas e diferentes formas para representar um mesmo valor.</p>
		<p>Dada uma cédula ou moeda, reconhecer agrupamentos de outras cédulas ou moedas, de valores iguais, correspondentes ao mesmo valor.</p>
		<p>Dado um valor qualquer representado por cédulas e ou moedas, identificar outra forma de obter o mesmo valor.</p>
	H15 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida.	<p>Situações envolvendo intervalos de tempo, diferentes medidas de tempo (hora, dia, semana, mês, ano, semestre, bimestre); diferentes instrumentos de medida de tempo (relógios analógicos e digitais, calendário).</p> <p>Apresentar situações de rotina escolar e de vida comparando com os períodos do dia, do mês e do ano:</p> <p>Reconhecer horas cheias e intervalos de cinco minutos em relógio digital e em relógio analógico;</p> <p>Relacionar horários apresentados em relógios digital e analógico;</p> <p>Identificar instrumentos de medida de tempo;</p>
	H16 – Ler resultados de medições	<p>Grandezas de comprimento, massa, capacidade, temperatura.</p> <p>Observação:</p> <p>Considerar apenas medidas expressas por números naturais.</p>

Fonte: Portal do INEP: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matriz-es-calas>

Assim, os indicadores de contexto são peças importantes para se realizar uma análise dos aspectos/condições que influenciaram nos resultados de aprendizagem alcançados, colaborando com os gestores para um planejamento interventivo e implementação de políticas públicas que venham contribuir para a minimização das dificuldades e obtenção de percentuais mais elevados de alfabetização.

A Trilha Metodológica da Pesquisa

Quem se dispõe a fazer uma trilha, percorre paisagens e lida com subidas e descidas. Percorre um caminho com a promessa de que encontrará um belo lugar ou uma bela vista. Observa a natureza de seus passos e ao seu redor. E tem a chance de ouvir seus pensamentos em cada um deles (LIGIA TOSETTO DO PRADO).

Trilhas são caminhos pelos quais percorremos rumo ao um objetivo, a um alvo almejado. Para alcançarmos este alvo é preciso planejar, traçar estratégias, formas de conseguir o que se pretende. Assim, este estudo se deu no percorrer destas trilhas, as quais aos poucos revelaram informações, despertando curiosidades, proporcionando reflexões importantíssimas e possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Inicialmente apresentamos a **abordagem da pesquisa**, em seguida caracterizamos **o campo e os sujeitos da pesquisa**, bem como as justificativas e relevância para as escolhas realizadas. Na sequência, traçamos os **procedimentos da pesquisa**, detalhando as etapas trilhadas e os instrumentos de coleta de dados

utilizados. Por fim, descrevemos **os procedimentos de análise de dados e os aspectos éticos**.

No que concerne aos aspectos metodológicos deste estudo, tivemos como aporte teórico o diálogo com os diferentes autores: Santos Filho (2013), Godoy (1995), Minayo (2002), León e Garza (2014), Chizzotti (2009), Naves (2011), Manzini (1990/1991; 2004), Dalmolin, Lopes e Vasconcellos (2002), Bardin (1977), Trevisan e Bellen (2008) e Gomes (2002), que reafirmam e orientam sobre os pressupostos da pesquisa quanti-qualitativa, de caráter descritivo e comparativo, bem como a elaboração e utilização dos instrumentos que guiaram os estudo em campo, a análise de dados coletados.

3.1 Abordagem de pesquisa

Nesta investigação, optamos pelo estudo de caráter comparativo e descritivo, com uma abordagem quanti - qualitativa.

Por natureza, a temática pesquisada traz uma carga de dados quantitativos gerados pela avaliação de larga escala, a ANA, os quais buscam por meio da estatística demonstrar como está o nível de alfabetização dos alunos das escolas públicas, tendo assim um caráter de análise dedutiva e de neutralidade ao tratar e expor os dados.

Porém, o estudo, também, possui uma carga qualitativa por ter a preocupação fundamental de estudar e analisar o mundo empírico da atuação do docente, do coordenador pedagógico e dos técnicos - pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (SEDU), enquanto os principais sujeitos responsáveis pelas práticas e resultados de alfabetização dos estudantes em seu ambiente natural, a escola. Assim, de acordo com Godoy (1995, p. 62), a

pesquisa é qualitativa e descritiva porque os dados coletados são apresentados na forma de transcrições de entrevistas e anotações de campo, visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado a partir da perspectiva do participante, buscando compreender o comportamento humano a partir do contexto que estão inseridos, dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOY, 1995, p. 63).

Nessa mesma perspectiva, segundo Minayo (2002, p. 21), a “pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, correspondendo a um espaço profundo e relações, processos e fenômenos.

Enquanto, a abordagem qualitativa é baseada no processo indutivo, a abordagem quantitativa corresponde ao processo dedutivo, mas na pesquisa em questão são complementares. Nesse sentido, a investigação trilhou uma abordagem quantitativa - qualitativa, caminhando pela perspectiva da “tese da unidade dos paradigmas” defendida pelos filósofos pós-positivistas e dos teóricos críticos, cuja evidência quantitativa não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas, ou seja, os métodos quantitativo e qualitativo são compatíveis e imbricados, não existindo distinção entre fato e valor. Dessa forma, a tese da unidade dos paradigmas defende a articulação e complementação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, a fim de superar as limitações de cada método e “contribuir para uma explicação e compreensão mais profunda dos fenômenos humanos, que pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias” (SANTOS FILHO, 2013, p. 52).

Assim, pois, a análise dos dados quantitativos já existentes e gerados pela avaliação de larga escala (ANA), foram analisados em diálogo com os dados qualitativos coletados na pesquisa de campo por meio das observações às experiências, às visões, falas e concepções dos sujeitos participantes acerca de suas vivências e práticas no intuito de alcançar os resultados desejados à melhoria da alfabetização dos estudantes.

Logo, o método comparativo surge como um procedimento que pode abranger ambas as abordagens e tem sido um método científico amplamente utilizado pelos pesquisadores nas ciências sociais. (LEÓN e GARZA, 2014). Assim, os autores conceituam o método comparativo da seguinte forma:

El método comparativo es una herramienta científica de mucha utilidad, ya que brinda la oportunidad de tener la libertad de poder estudiar dos o más objetos, sujetos o fenómenos, simultáneamente con la inabilidad de poder aportar conocimiento científico al determinar similitudes, diferencias o inferir y verificar hipótesis de un problema de investigación para establecer descripciones y explicaciones y enriquecer el conocimiento del fenómeno en cuestión. (LEÓN e GARZA, 2014, p.250)¹

Ao buscar compreender as possíveis relações estabelecidas entre as concepções, práticas pedagógicas e os resultados quantitativos da ANA, enquanto avaliação de larga escala, bem como os fatores que contribuem ou não para o alcance dos níveis desejados de alfabetização, foi possível obter uma explicação e compreensão

1 O método comparativo é uma ferramenta científica muito útil, uma vez que oferece a oportunidade de ter a liberdade de estudar dois ou mais objetos, sujeitos ou fenômenos, simultaneamente com finalidade de poder contribuir com o conhecimento científico ao determinar semelhanças, diferenças ou inferir e verificar hipóteses de um problema de pesquisa para descrições e explicações e enriquecer o conhecimento do fenômeno em pergunta. (LEÓN e GARZA, 2014, p.250, tradução nossa).

mais profunda sobre o fenômeno estudado, que envolve as políticas educativas implementadas pelo município e as práticas adotadas pelos sujeitos diante da problemática investigada.

As reflexões tecidas pelos estudos teóricos facilitaram a avaliação da ANA como política pública, que se enquadrando na modalidade “avaliação de impacto”, de acordo com Trevisan e Bellen (2008, p. 546), é aquela que busca identificar os efeitos e as mudanças que afetivamente ocorreram na direção desejada.

3.2 Caracterização do campo de pesquisa

Esta pesquisa se dá no sertão pernambucano, na cidade de Petrolina-PE (Pernambuco), mais precisamente no contexto da Secretaria Municipal de Educação e em suas escolas de ensino fundamental, compreendendo o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).

3.2.1 Contexto: histórico, geográfico, populacional, econômico e cultural do município

No contexto da história de Petrolina, são muitas as versões sobre a origem do nome da cidade. Há versões em que o nome da cidade foi em homenagem ao então Imperador Dom Pedro II e sua esposa Dona Leopoldina. Em outra, menciona-se a existência de uma pedra linda que havia na margem do rio, pedreira da qual foi retirada matéria-prima para a construção de um dos maiores monumentos históricos da cidade, a Igreja Catedral. Há, também a do escritor Padilha (2007) que deixou escrito em seu livro Pedro e Lina que o nome da cidade se daria pelo fato de os dois primeiros moradores, no século XVIII, se chamarem Pedro e Lina e na ocasião do seu casamento, o frei Henrique, de sotaque italiano,

ao pronunciar seus nomes fez-se ouvir Petrolina (PETROLINA, 2015a).

Chamada de “Passagem de Juazeiro”, em 1841, Petrolina era caminho para a vizinha cidade de Juazeiro, na margem oposta do Rio São Francisco, no Estado da Bahia. A passagem servia como ponto de apoio do desenvolvimento da zona sertaneja do Estado, com vias de acesso para os Estados do Piauí, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1862, o núcleo foi constituído em freguesia com o nome Petrolina; em 1870, tornou-se vila e, finalmente, em 1895, foi elevada à categoria de cidade pela Lei 1301, de 28/7/1895. (PETROLINA, 2015a)

O Município de Petrolina localiza-se na região nordeste do país, na mesorregião do São Francisco Pernambucano, encontra-se a aproximadamente 700km de Recife e a 500 km de Salvador, capital do estado da Bahia, conforme representado nos mapas das figuras 4 e 5.

Figura 4 - Mapa da localização do município de Petrolina no Sertão do São Francisco Pernambucano



Fonte: Ministério da Integração. In: Petrolina, PPA (2018-2021), 2017a.

Figura 5 – Mapa de localização do município de Petrolina-PE em relação a capital Recife.



Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2015/09/mapas-de-petrolina-pe.html>

Petrolina faz parte da **Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento do Polo Petrolina e Juazeiro** que é uma região integrada de desenvolvimento econômico (RIDE), criada pela Lei complementar n.º 113, de 19 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), e regulamentada pelo decreto n.º 4 366, de 9 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002), tornando a região prioritária para aplicação de investimentos que venham minimizar as desigualdades socioeconômicas. A RIDE engloba mais de 700 mil habitantes numa área com 35 mil quilômetros quadrados, sendo constituída pelos municípios de Lagoa Grande, Orocó, Petrolina e Santa Maria da Boa Vista, no estado de Pernambuco, e pelos municípios de Casa Nova, Curaçá, Juazeiro e Sobradinho, no estado da Bahia, conforme mapa da figura 6.

Esses municípios encontram-se localizados no vale do São Francisco, no curso baixo-médio do rio São Francisco, que interliga o Nordeste e Sudeste fluvialmente, o que coloca a RIDE numa posição estratégica nacionalmente e central no Nordeste.

Figura 6 – Mapa dos municípios que compõem a RIDE do Polo Petrolina/Juazeiro



Fonte: Ministério da Integração. In: Petrolina, PPA (2018-2021), 2017a.

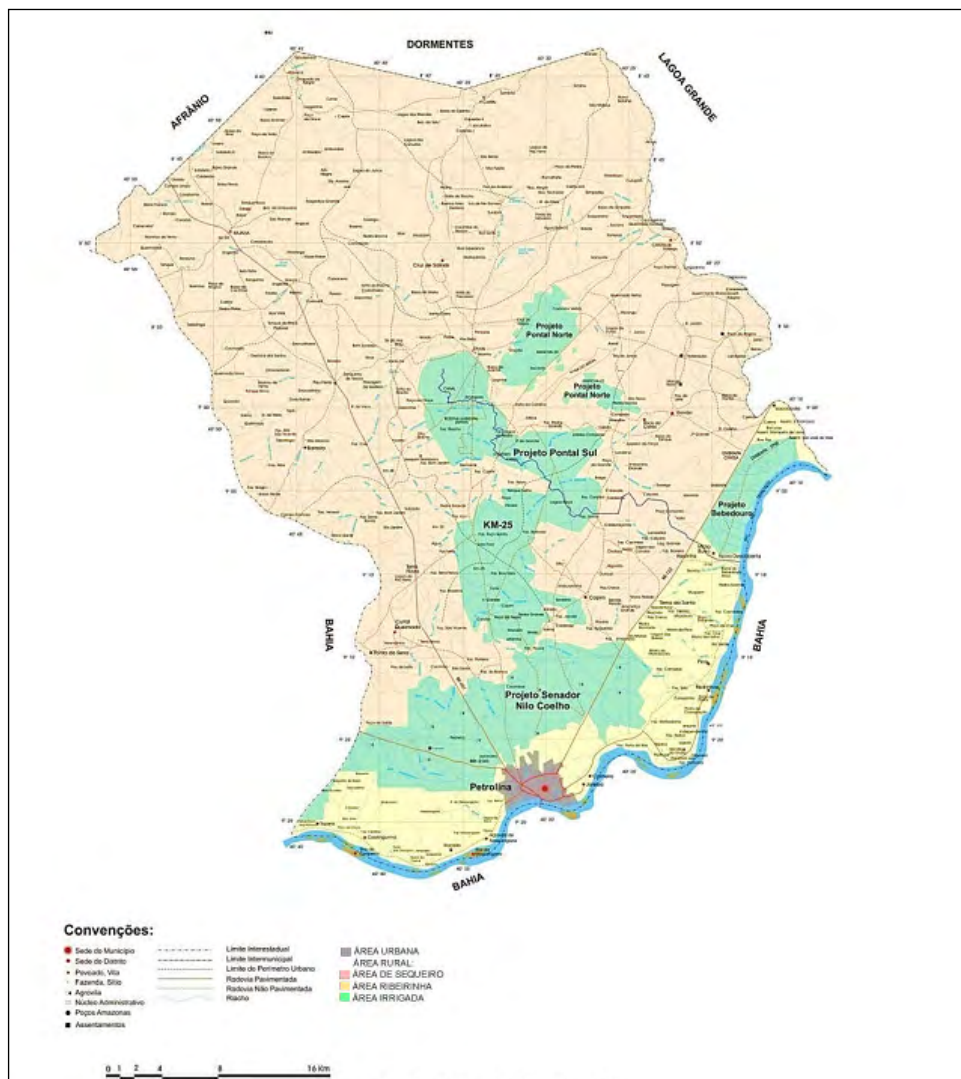
Os limites geográficos de Petrolina são: Ao sudeste com o município de Dormentes (PE), a leste com Lagoa Grande (PE), ao sul com Juazeiro – BA (Bahia), a oeste com Casa Nova (BA) e noroeste com Afrânio (PE), possuindo clima semiárido quente (PETROLINA, 2017a).

Administrativamente, o município é composto pela Sede, pelos distritos de Curral Queimado, Rajada e pelos povoados de Cristália, Nova Descoberta, Tapera, Izacolândia, Pedrinhas, Uruás, Lagoa dos Carneiros e Caatinguinha (PETROLINA, 2015a).

A área de Petrolina é de 4.561,872 km², sendo o maior município em extensão territorial do estado de Pernambuco. Sendo a zona urbana dividida em zonas: Norte, Oeste, Leste e Central (inclui a Zona Sul), possuindo 54 bairros. Já a zona rural de Petrolina

está subdividida em três agrupamentos/ áreas: Sequeiro (Caatinga); Ribeirinha (margens do Rio São Francisco) e Irrigada (Projetos de irrigação). (PETROLINA, 2015a), conforme mapa da figura 7:

Figura 7 - Mapa do território de Petrolina, 2015



Fonte: Prefeitura Municipal de Petrolina, 2015. In: Plano Plurianual 2018-2021. (PETROLINA, 2017a)

Sobre os dados demográficos, de acordo com o último censo (IBGE, 2010a), Petrolina possui uma população de 293.962 habitantes, traduzindo-se numa densidade populacional de 64,44 hab/km², sendo menor que a média de Pernambuco que é 89,62 (hab/km²). A população residente em área urbana é de 219.215 habitantes (75%) e na área rural é de 74.747 (25%). De acordo com o portal do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a população de Petrolina foi estimada em 343.865 no ano de 2018 e em 349.145 pessoas para 2019.

Em relação à distribuição da população por sexo, segundo o IBGE (2010b), os homens correspondem a 48,7% e as mulheres 51,2%. Essa prevalência do sexo feminino apresentou-se em todas as faixas etárias a partir dos 14 anos. Na área rural de Petrolina, a população masculina é de 51,51% (BRASIL/IBGE, 2010 apud PETROLINA, 2017).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) consiste em forma de mensurar a oportunidade de a população viver uma vida longa e saudável, de ter acesso ao conhecimento e ter um padrão de vida que garanta as necessidades básicas, representadas pela saúde, educação e renda. (PETROLINA, 2017a). O IDHM do município de Petrolina, em 2010, foi de 0,697, situando-o na faixa de IDHM médio (entre 0,6 e 0,699). Dessa forma, em relação a todos os 185 municípios de Pernambuco, Petrolina encontra-se na 6ª posição. Petrolina ocupa a 1997ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM (IBGE, 2010b).

Quanto aos dados da educação do município de Petrolina apresenta taxa 97% de escolarização de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2010c). Registrou-se 57.788 estudantes regularmente matricula-

dos e cadastrados no censo escolar em 2017, de acordo com dados do IBGE em Brasil (2017).

Ainda, verificou-se, através de dados do Censo Demográfico 2010, que do total de pessoas com 10 anos ou mais de idade, 89% são alfabetizadas (BRASIL / IBGE, 2010 apud PETROLINA, 2017a).

O município está inserido na bacia hidrográfica do Rio São Francisco, do Rio Pontal e do grupo de bacias de pequenos rios Interiores e tem como bioma predominante a caatinga, com ocorrência mineral de calcário e argila, sendo que a maior extensão de sua área possui um solo apropriado para cultivo temporário ou permanente (PETROLINA, 2015a).

Suas condições naturais de solo, clima, entre outras, são excepcionais para o desenvolvimento da fruticultura, havendo apenas um fator limitante para o desenvolvimento das atividades agrícolas na região: o baixo nível de precipitações pluviométricas com um período de estiagem anual de 08 (oito) meses, de abril a novembro. No entanto, este fator limitante é sanado pela disponibilidade de água do Rio São Francisco para a irrigação (PETROLINA, 2017a).

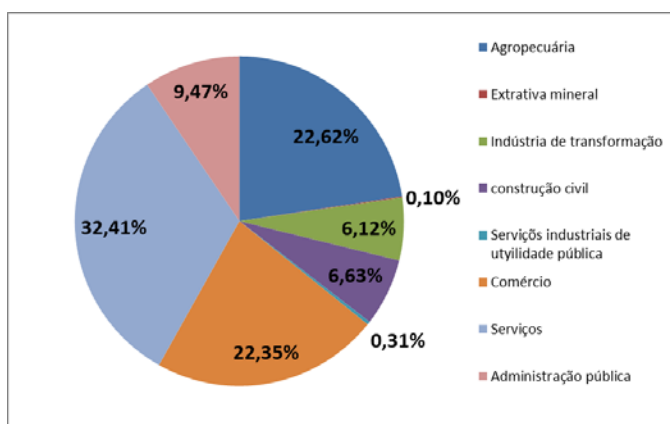
A produção de vinhos no Vale do São Francisco é um dos pontos que impulsionam o desenvolvimento econômico e turístico da região. O incentivo à produtividade da uva e da fruticultura irrigada fez com que o município virasse o segundo polo de vitivinicultura e um dos maiores exportadores de manga do Brasil. Em Petrolina, é produzida em média de 2,5 (duas e meia) safras anualmente, fato que vem despertando o interesse de empresários do mundo inteiro. São empregadas técnicas avançadas de agricultura irrigada, utilizando-se as águas do rio São Francisco. Além do vinho, a região contempla, atualmente, a maior produ-

ção de frutas do país, sendo responsável por uma parcela de 30% das exportações brasileiras do setor; as condições de solo, insolação e umidade favorecem a produção de frutos de alta qualidade. A fruticultura irrigada tem proporcionado boas experiências aos agricultores de Petrolina e dos outros municípios que compõem a Região de Desenvolvimento do Sertão do São Francisco. É cada vez mais frequente o número de produtores que abrem mão da agricultura tradicional para investir em fruticultura irrigada na região que tem maior potencial de exportação (PETROLINA, 2017a).

Petrolina possui como potencialidades: agricultura irrigada, canal de distribuição de mercadorias, polo regional de comércio e serviços avançados, turismo, caprinovinocultura, energia hipotérmica. Tais potencialidades são alavancas pelos fatores que impactam em Petrolina, dinamizando a economia: Transnordestina, transposição do Rio São Francisco, Canal do Sertão Pernambucano, Projeto de irrigação Salitre, Projeto Pontal e Empreendimento Terra Nova (PETROLINA, 2017a).

Apesar de ser conhecida pelo desenvolvimento agropecuário, Petrolina possui um percentual maior de empregados no mercado formal no ano de 2015. No gráfico 01, a seguir, pode ser verificado que o setor de comércio e serviços abarca aproximadamente 55% dos trabalhadores (PETROLINA, 2017a).

Gráfico 1 – % de empregados no mercado formal



Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego, 2015. In: Petrolina, 2017a.

Petrolina possui uma cultura rica em tradições, arte, folclore e manifestações populares. Como referências da cultura popular e história destacam-se: Espaço Cultural Ana das Carrancas; Oficina do Artesão Mestre Quincas; Museu do Sertão; Bodódromo; Igreja Matriz Nossa Senhora Rainha dos Anjos; Praça do Centenário; Catedral de Petrolina; Praça Dom Malan; Antiga Estação Ferroviária; Centro de Convenções Nilo Coelho; River Shopping; Parque Municipal Josefa Coelho; Biblioteca Municipal Cid Carvalho; Parque Zoobotânico da Caatinga; Orla do Rio São Francisco; entre outros.

3.2.2 Contexto educacional: a rede municipal e as escolas de Petrolina

A Rede Municipal Pública de ensino compreende as instituições de **ensino de educação infantil, ensino fundamental, Educação de Jovens, adultos e idosos, Educação Especial e Núcleos Municipais**, mantidas pelo poder Público Municipal: a) **Educação Infantil**, oferecida a crianças de 0 a 5 anos, em creches e unidades

escolares; b) **Ensino Fundamental**, obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, divididos em duas etapas: anos iniciais e anos finais; c) **Educação de Jovens, adultos e idosos**, oferecida aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, com oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames; d) **Educação Especial**, oferecida na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; e) **Núcleos Municipais** (Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE; **Núcleo Municipal** de Estudo das Ciências – NUMEC; **Núcleo de Atendimento Psicopedagógico aos Portadores de Necessidades Especiais** – NAPPNE; **Núcleo Municipal de Estudo de Línguas - NUMEL**) são as unidades, ligadas à Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela oferta de cursos específicos e pelas atividades de assessoramento, monitoramento e avaliação nas áreas de Educação Especial, Ciências, Linguagem e tecnologias da informação e comunicação.

De acordo com dados informados em Petrolina (2018a) por meio dos registros do Sistema de Acompanhamento Bimestral (SAB), a educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental de nove anos e educação de jovens e adultos da rede estão distribuídos em 38 creches, 79 unidades de acolhimento Nova Semente e 80 escolas entre zona rural e urbana, nas quais foram matriculadas 51.242 estudantes, no ano de 2018. Destas unidades

escolares, 76 (setenta e seis) atendem ao ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), sendo 50 (cinquenta) na zona rural e 26 (vinte e seis) na zona urbana, contemplando 15.338 estudantes, o que corresponde a 30% do total de matriculados em 2018 na rede, assim descrito no quadro 4.

Quadro 4 - Descrição do percentual e número de alunos das escolas da rede pública municipal de Petrolina/PE, 2018

Descrição	Total de estudantes	Percentual de alunos
80 escolas (total rede)	51.242	100%
76 escolas - 1º ao 3º ano (total rede)	15.338	30%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da SEDU / SAB (2018a).

Quanto aos resultados educacionais do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) a rede municipal de Petrolina tem apresentado progresso considerado, ultrapassando a meta projetada para 2021, nos anos iniciais e as metas de 2019, nos anos finais (QUADRO 8). Numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), a meta até 2021 é que as escolas brasileiras atinjam 6,0 (seis) para serem consideradas como possuindo uma educação de qualidade satisfatória.

Quadro 5 - IDEB – Resultados (2005-2017) e Metas (2007-2021), rede pública municipal de Petrolina-PE

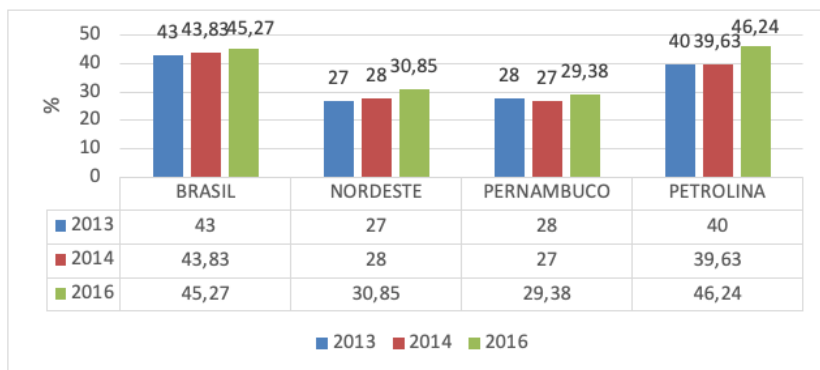
	IDEB Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais	3.3	3.6	4.1	4.8	5.2	5.6	5.8	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
Anos finais	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	2.9	3.4	3.7	4.1	4.4	5.0	4.9	3.0	3.1	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7	5.0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do IDEB/INEP 2018.

Nota: Escala de notas do IDEB vai de 0 a 10.

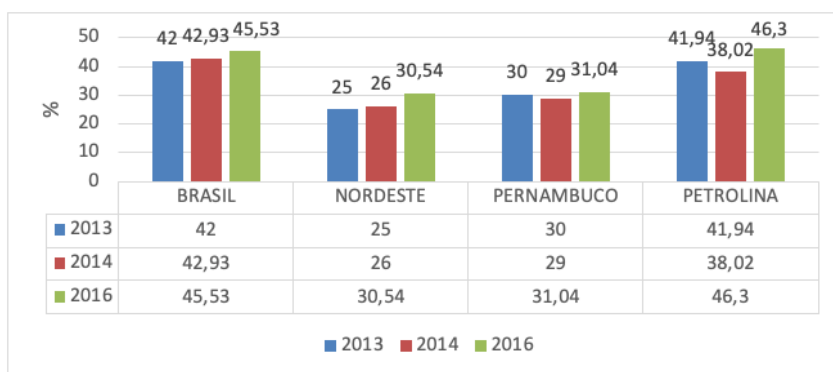
Quanto aos resultados da ANA, podemos, por meio dos gráficos 2 e 3, traçar o comparativo dos níveis de proficiência em suficiência de leitura e matemática entre Brasil, Nordeste, Pernambuco e Petrolina. Verificamos no decorrer dos anos de 2013, 2014 e 2016 que os alunos do município de Petrolina apresentaram desempenho mais elevado em relação ao estado de Pernambuco e à região Nordeste em que se localiza; e que somente em 2016 conseguiu ultrapassar o resultado em nível de Brasil (BRASIL, 2015b; 2017e; 2017f).

Gráfico 2 - Comparativo dos níveis de proficiência em suficiência de leitura - ANA entre Brasil, Nordeste, Pernambuco e Petrolina 2013-2014-2016.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP/DAEB (BRASIL, 2015b; 2017f).

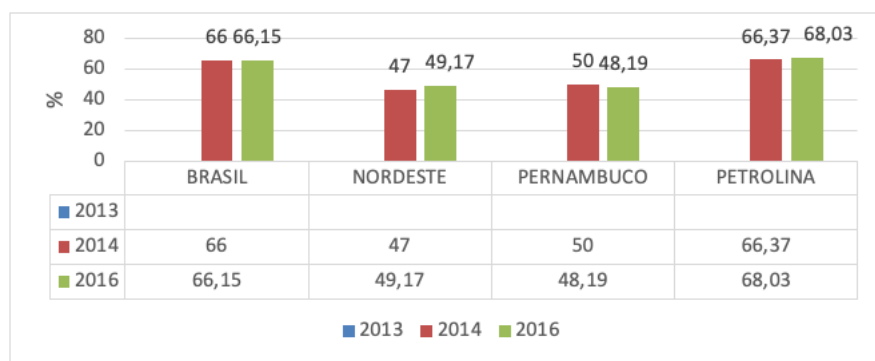
Gráfico 3 - Comparativo dos níveis de proficiência em suficiência de matemática - ANA entre Brasil, Nordeste, Pernambuco e Petrolina 2013-2014-2016.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP/DAEB (BRASIL, 2015b; 2017f).

Já os dados (GRÁFICO 4), traçam o comparativo dos níveis de proficiência em suficiência de escrita entre o Brasil, Nordeste, Pernambuco e Petrolina. Verificamos que a proficiência de escrita só começou a ser mensurada a partir de 2014. E que, igualmente ao resultado de leitura, entre os anos de 2014 e 2016 os alunos do município de Petrolina apresentaram desempenho mais elevado em relação ao estado de Pernambuco e a região Nordeste em que se localiza; também ultrapassando o resultado em nível de Brasil. Mas, ainda possui 31,97 % de alunos no nível de insuficiência na escrita, os quais finalizaram o 3º ano (EF) necessitando de apoio e intervenção pedagógica para cursarem as etapas subsequentes nos anos de 2017 e 2018.

Gráfico 4- Comparativo dos níveis de proficiência em suficiência de escrita entre Brasil, Nordeste, Pernambuco e Petrolina 2013-2014-2016.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP/DAEB (BRASIL, 2015b; 2017e)

Para investigar melhor a problemática, foram envolvidas durante a pesquisa 06 (seis) escolas municipais que atendem ao ciclo de alfabetização da zona urbana de Petrolina, as quais representam 35,29% do total selecionado. Como critério de seleção, foram

escolhidas as escolas que participaram e tiveram seus resultados divulgados por 03 (três) edições consecutivas na ANA, ou seja, nos anos de 2013, 2014 e 2016, de acordo com os dados fornecidos pelo INEP, o qual torna acessíveis os resultados das instituições de ensino com no mínimo, 10 (dez) estudantes matriculados no momento da avaliação e que tiveram taxa de participação de 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, conforme quadro 6.

Quadro 6 - Descrição da seleção e tamanho da amostra das escolas públicas municipais de Petrolina - PE, 2018.

Descrição	Número de escolas em 2018	% de escolas
Total de escolas que atendem ao ciclo de alfabetização em 2018 na Rede de Educação Municipal de Petrolina.	76	100%
Total de escolas municipais localizadas na sede (zona urbana) de Petrolina em 2018.	26	34,2%
Total de escolas municipais localizadas no interior (zona rural) de Petrolina em 2018.	50	65,8%
Total de escolas municipais da zona urbana, avaliadas e com acesso aos resultados em 2013.	24	100%
Total de escolas municipais da zona urbana, avaliadas e com acesso aos resultados em 2014.	17	70,8%
Total de escolas municipais da zona urbana, avaliadas e com acesso aos resultados em 2016.	26	100%
Total de escolas municipais avaliadas e com acesso aos resultados, consecutivamente, entre 2013 e 2016.	17	70,8%
Total de escolas escolhidas dentre as avaliadas consecutivamente entre 2013 e 2016.	06	35,29%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da SEDU, Petrolina (2018a); INEP (2014-2015-2017).

Nas 26 (vinte e seis) escolas da rede localizadas na zona urbana, há 8.520 (oito mil e quinhentos e vinte) alunos matriculados, correspondendo a 56% (cinquenta e seis por cento) do total de alunos do 1º ao 3º anos da rede municipal. Já as 06 (seis) escolas selecionadas possuem um total de 3.964 (três mil e novecentos e sessenta e quatro) alunos matriculados do 1º ao 3º anos, correspondendo a 47% (quarenta e sete por cento) do total de alunos matriculados nas escolas de 1º ao 3º anos (zona urbana) da rede municipal, conforme quadro 7.

Quadro 7- Descrição do percentual e número de alunos das escolas da rede municipal de Petrolina-PE, 2018

Descrição	Total de estudantes	% de alunos
80 escolas (total rede)	51.242	100%
76 escolas -1º ao 3º ano (total rede)	15.338	30%
26 escolas – 1º ao 3º ano (zona urbana)	8.520	56%
06 escolas – 1º ao 3º ano (zona urbana)	3.964	47%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da SEDU- Petrolina, 2018a.

As 06 (seis) escolas urbanas da rede municipal de Petrolina - PE participantes como *locus* da pesquisa são identificadas como E1 (escola 1), E2 (escola 2), E3 (escola 3), E4 (escola 4), E5 (escola 5) e E6 (escola 6). Sendo assim, 03 (três) foram selecionadas por apresentar resultados mais baixos (E1, E2 e E3) e 03 (três) por apresentarem os melhores resultados (E4, E5 e E6), tendo como referência a escala de Proficiência em Leitura, Escrita e Matemática, da última ANA (2016).

Assim, as escolas selecionadas compartilham de características comuns (localização geográfica urbana, participação na ANA por três anos consecutivos, escala de resultados), o que facilitou o processo de reflexão sobre as questões que norteiam este estudo.

As escolas E1, E2 e E3 localizam-se na Zona Norte da cidade, onde se situam o aeroporto da cidade e o Instituto Federal Sertão Pernambucano – Campus Petrolina (IF), sendo assim, localidades mais periféricas. A escola E5 e E6 fazem parte da Zona Central - Sul, na qual há a biblioteca municipal, o museu, os hospitais, o centro de convenções, instituições do poder judiciário e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), sendo assim, localizadas na região nobre da cidade que possui maior desenvolvimento econômico. E a escola E4 está situada na Zona Oeste, nas proximidades do Distrito Industrial e de diversos comércios distribuídos nos bairros circunvizinhos.

O indicador de complexidade de gestão escolar objetiva classificar as escolas de acordo com sua complexidade de gestão, ou seja, relacionada às seguintes características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades e etapas oferecidas. De acordo com a nota técnica nº 040/2014, de 17 de dezembro de 2014, o INEP em Brasil (2014c) descreve os níveis de complexidade de gestão, como explicitado no quadro 8.

Quadro 8 - Descrição dos níveis de complexidade de gestão - MEC/INEP 2014

Níveis	Descrição
Nível 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.
Nível 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.
Nível 3	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando Anos Finais como etapa mais elevada.
Nível 4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.
Nível 5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.
Nível 6	Porte superior a 500 matrículas, operando 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Fonte: Nota técnica nº 040/2014- MEC/INEP (Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica)

Assim, os níveis mais elevados do indicador, que variam de 1 a 6, indicam maior complexidade, uma vez que há uma maior diversidade de etapas de ensino, número de alunos ou turnos, e consequentemente haverá uma maior dificuldade por parte da equipe escolar gerir as situações e apoiar nas necessidades dos alunos, uma vez que serão várias situações postas em jogo para analisar, decidir e direcionar, e com isso, está em jogo a qualidade destas ações e consequentemente do processo de ensino e aprendizagem.

Analisando os dados de complexidade de gestão escolar de 2018 das escolas municipais de Petrolina pesquisadas (QUADRO 9), percebemos que as escolas E1, E5 e E6 situam-se no nível 2 (N2), ou seja, possuem entre 276 e 345 alunos matriculados, fun-

cionando em dois turnos (matutino / vespertino) e atendendo de 01 a 02 etapas de ensino (Educação Infantil/ Anos Iniciais). Já as escolas E2, E3 e E4 situam-se no nível 4 (N4), ou seja, possuem entre 774 e 1.336 alunos matriculados, funcionando em dois ou três turnos (matutino / vespertino/ noturno) e atendendo de 02 a 03 etapas de ensino (Educação Infantil/ Anos Iniciais/ Anos Finais / Educação de Jovens e Adultos (EJA)).

Quadro 9 – Descrição dos níveis de complexidade de gestão escolar das escolas pesquisadas da rede municipal de Petrolina- PE, 2018.

Escola	Nível	Porte da escola (número de matrícula)	Número de etapas	Complexidade da etapa	Número de turnos	Número de turmas
E-1	Nível 2	345	01	Anos Iniciais	02	13
E-2	Nível 4	774	02	Anos Iniciais / EJA	03	31
E-3	Nível 4	900	02	Educação Infantil / Anos Iniciais	02	34
E-4	Nível 4	1.336	03	Anos Iniciais / Anos Finais / EJA	03	45
E-5	Nível 2	276	02	Educação Infantil / Anos Iniciais	02	14
E-6	Nível 2	333	01	Anos Iniciais	02	12
Total de alunos		3.964	Total de turmas			149

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados disponibilizados pelas escolas em 2018 e seguindo os parâmetros do MEC/INEP (BRASIL, 2014b).

Tabela 1- Quantificação de matrícula e turmas (1º ao 3º ano) das escolas pesquisadas, 2018.

Escolas	Nº total de turmas	Nº total de alunos	Média de alunos por turmas
E-1	07	139	19,9
E-2	18	472	26,2
E-3	19	496	26,1
E-4	13	337	25,9
E-5	07	139	19,8
E-6	08	197	24,6
TOTAL	72	1780	24,52

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados de 2018 disponibilizados pelas escolas pesquisadas, 2018.

Estabelecendo um cálculo dos dados referentes ao quadro 9 e a tabela 1, percebemos que cerca de 50% das turmas e dos alunos matriculados das escolas pesquisadas pertencem ao ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano). Ainda verificamos que as escolas de maiores portes (E-2, E-3, E4), classificadas no nível 4, possuem entre 25 e 26 alunos matriculados por turma; e as de menores porte (E-1, E-5, E-6), pertencentes ao nível 2, possuem entre 19 e 24 alunos por turma. Sendo assim, as escolas pesquisadas têm em média 24 alunos matriculados por turmas.

Quanto à estrutura física das escolas pesquisadas, todas possuem secretaria, sala de direção, sala de professores, cozinha, almoxarifado e banheiros. Com exceção da escola E-5, todas possuem quadra de esportes em sua maioria coberta. Exceto, a escola E-6, as demais possuem pátio coberto e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apenas as escolas (E-2, E-4, E-5)

possuem sala de coordenação pedagógica e biblioteca escolar. Só há parque infantil simples nas escolas (E-2 e E-5). Somente as escolas (E-4 e E-6) possuem auditório e refeitório. Ainda detectamos a existência de laboratório de ciências apenas na escola E-4, cujo se refere ao NUMEC, e horta na escola E-1, construída a partir de um projeto desenvolvido por uma professora da escola com sua turma.

3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O estudo foi realizado com a participação dos professores e dos coordenadores pedagógicos das respectivas unidades escolares, bem como da equipe técnica-pedagógica responsável pela gestão das políticas educacionais do Ciclo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Petrolina/PE.

Para resguardar o anonimato das escolas e dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados códigos para citá-los durante a análise dos dados. Assim, as escolas foram classificadas utilizando-se numerais; os educadores, os coordenadores e os técnico-pedagógicos da SEDU, utilizando-se números e letras, a fim de diferenciá-los e correlacioná-los a suas respectivas escolas, como mostra o quadro 10:

Quadro 10 - Participantes da pesquisa (número e identificação / seleção da amostra): professores, coordenadores e técnico-pedagógicos das escolas pesquisadas, 2018. (continua)

Escolas	Total de professores cido de alfabetização na escola pesquisada	Quantidade de professores selecionados	% professor (1° ao 3° ano) selecionado	Código de identificação professor selecionado
E-1	5	3	60%	P- 1A; P- 1B; P- 1C
E-2	12	5	41%	P- 2A; P- 2B; P- 2C; P-2D; P - 2E
E-3	11	5	45%	P- 3A; P- 3B; P- 3C; P-3D; P3E
E-4	8	4	50%	P- 4A; P- 4B; P- 4C; P-4D
E-5	5	3	60%	P- 5A; P- 5B; P- 5C
E-6	7	4	57%	P- 6A; P- 6B; P- 6C; P-6D
Total	48	24	50%	..

Quadro 10 - Participantes da pesquisa (número e identificação / seleção da amostra): professores, coordenadores e técnico-pedagógicos das escolas pesquisadas, 2018. (conclusão)

Escolas	Quantidade de coordenadores	Código de identificação dos coordenadores	Técnico-pedagógico (SEDU)	Código de identificação técnico-pedagógico (SEDU)
E-1	1	C-1	6	TP- 1; TP- 2; TP- 3; TP- 4; TP- 5;TP- 6.
E-2	2	C-2A; C-2B		
E-3	1	C- 3A		
E-4	1	C-4		
E-5	1	C-5		
E-6	1	C-6		
Total	7	..	6	..

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados disponibilizados pelas secretarias das escolas.

Legenda: P = professor; C =coordenador; TP =Técnico – Pedagógico.

Nota: No código de identificação dos professores e coordenadores, o número usado é correspondente ao número da escola em que trabalham. Já o número que compõe o código do TP refere-se apenas a uma ordem de organização, não estando relacionado aos números de identificação das escolas.

3.3.1 Os professores do ciclo de alfabetização

Fizeram parte da pesquisa 48 (quarenta e oito) professores que responderam inicialmente a um questionário. Desses, foram selecionados para as fases seguintes da pesquisa, 24 (vinte e quatro), correspondendo a 50% (cinquenta por cento). Tal seleção teve como critério incluir, prioritariamente, os professores que possuíam vínculo efetivo na rede de ensino municipal de Pe-

trolina-PE; ou os que informaram ter maior tempo de vínculo de docência nas escolas pesquisadas e/ou rede de ensino, em caso de possuírem vínculo por contrato temporário, conforme resposta emitida por eles nos questionários. Tal escolha justificou-se, primeiro, pelos sujeitos estarem diretamente ligados aos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização, sendo assim um dos principais responsáveis pelo crescimento do processo de ensino e aprendizagem, e, segundo, por possuírem uma experiência maior quanto ao contexto a ser explorado, e com isso puderam contribuir de forma mais ampla e significativa durante a coleta de dados da pesquisa.

A seleção do número de professores foi feita proporcionalmente ao número total de professores integrantes do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) de escola pesquisada.

Em relação ao perfil dos educadores podemos descrever, de acordo com o quadro 11, que a maioria dos professores regentes no ciclo de alfabetização se declarou como mulher (98%), com faixa etária média entre 31 e 50 anos (70%), de cor/raça parda (70%). Quanto à formação profissional cerca de 50% cursou o magistério como nível médio; 100% possuem Licenciatura em Pedagogia; mais de 50% concluíram a pós-graduação em nível de especialização em educação, sendo cerca de 40% em andamento e o restante não iniciaram.

Quadro 11 - Perfil dos professores do ciclo de alfabetização das escolas pesquisadas, 2018 (continua)

Descrição /classificação	Total de participantes	Identificação									
		Sexo		Faixa etária				Cor/raça:			
		Mulher	Homem	Entre 21 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Entre 41 e 50 anos	Entre 51 e 60 anos	Amarela	Branca	Parda	Preta
Total de professores	48	98%	2%	23%	38%	31%	8%	6%	19%	63%	13%
Professores selecionados	24	100%	0%	16%	38%	38%	8%	4%	17%	71%	8%

Quadro 11 - Perfil dos professores do ciclo de alfabetização das escolas pesquisadas, 2018 (conclusão)

Descrição / classificação	Formação						
	Ensino médio		Graduação: licenciatura		Pós - Graduação: Educação/ Especialização		
	Magistério	Outro: regular ou técnico	Pedagogia	Outro: área/ disciplina	Não	Sim	Em andamento
Total de professores	42%	58%	100%	2%	8%	52%	40%
Professores selecionados	54%	46%	100%	4%	4%	63%	33%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos questionários respondidos pelos professores-participantes.

Quanto à atuação profissional, percebemos no quadro 12 que cerca de 70% do total dos professores do ciclo de alfabetização das escolas pesquisadas possuem vínculo por contrato temporário por meio de seleção e 30% são efetivos por meio de concurso público, mas após seleção dos professores, obtivemos uma média de 50% de contratados e 50% de efetivos participantes.

Para fins de seleção dos professores, o critério utilizado foi ser efetivo, e em caso de contrato, possuir maior tempo de atuação na rede e escola pesquisada. Assim, percebemos no quadro 12 que quanto maior o tempo (anos) de experiência e atuação, maior o percentual de professores selecionados. Percebemos que mais de 60% dos professores participantes / selecionados possuem entre 03 e 15 anos de atuação na rede; mais de 70% atuam na escola pesquisada entre 01 e 05 anos; e cerca de 60% possuem de 03 a 10 anos de experiência no ciclo de alfabetização da rede. Ainda é possível observar que mais de 50% dos professores atuam em duas turmas na escola/rede, e mais de 60% não possuem outro vínculo. Quanto às turmas do ciclo que atuam, foi proporcional a participação dos professores de 1º, 2º e 3º anos, tendo uma média de 35% em cada.

Quadro 12 - Atuação profissional dos professores do ciclo de alfabetização das escolas pesquisadas, 2018. (continua)

Descrição /Classificação		Total de professores das escolas	Professores selecionados
Total de participantes		48	24
Vínculo	Efetivo	31%	46%
	Contratado	69%	54%
Tempo total de experiência como docente	Menos de 01 ano	8%	0%
	01 - 02 anos	10%	0%
	03 - 05 anos	19%	8%
	06 - 10 anos	33%	46%
	11 - 15 anos	8%	17%
	16 - 20 anos	17%	21%
	Mais 20 anos	2%	4%
Tempo de atuação na rede	Menos de 01 ano	21%	4%
	01 - 02 anos	31%	29%
	03 - 05 anos	17%	21%
	06 - 10 anos	25%	38%
	11 - 15 anos	6%	8%

Quadro 12 - Atuação profissional dos professores do ciclo de alfabetização das escolas pesquisadas, 2018. (conclusão)

Descrição /Classificação		Total de professores das escolas	Professores selecionados
Tempo de atuação na escola pesquisada	Menos de 01 ano	48%	29%
	o1 - 02 anos	42%	50%
	o3 - 05 anos	10%	21%
Tempo de atuação em Turmas do ciclo de alfabetização na rede	Menos de 01 ano	23%	4%
	o1 - 02 anos	38%	38%
	o3 - 05 anos	25%	38%
	o6 - 10 anos	15%	21%
Número de turmas de atuação	1	44%	38%
	2	56%	63%
Outro vínculo	Sim	25%	33%
	Não	75%	67%
Turmas de atuação	1º	31%	33%
	2º	42%	38%
	3º	33%	42%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos questionários respondidos pelos professores - participantes.

3.3.2 Os coordenadores pedagógicos

Participariam da pesquisa todos os coordenadores pedagógicos que se encontravam em atividade nas turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental de cada unidade escolar. Assim, apesar

de possuírem 08 (oito)² coordenadores distribuídos entre as 06 (seis) escolas, apenas 07 (sete) deles participaram, pois 01 (um) encontrava-se de licença médica durante o ano de 2018. No entanto, todas as escolas tiveram representação de coordenadores.

Em relação ao perfil dos coordenadores, podemos descrever, de acordo com o quadro 16 que: 100% se declararam mulher e 72% de cor/raça parda; 29% possuem entre 31 e 40 anos de idade e 71% entre 41 e 50 anos.

Quanto à formação profissional, 86% cursou o magistério como nível médio; 100% possuem Licenciatura em Pedagogia e 14% fizeram ainda outra licenciatura; 100% são pós-graduados em nível de especialização em educação.

Quadro 13 - Perfil dos coordenadores do ciclo de alfabetização das escolas pesquisadas, 2018

Total de coordenadores participantes	Identificação						Formação				
	Sexo	Faixa etária		Cor/raça			Ensino médio		Graduação: licenciatura		Pós - graduação: educação/especialização
	Mulher	Entre 31 e 40 anos	Entre 41 e 50 anos	Branca	Parda	Preta	Magistério	Outro: regular ou técnico	Pedagogia	Outra: Área/disciplina	Sim
7	100%	29%	71%	14%	72%	14%	86%	14%	100%	14%	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos.

2 Constatou-se que entre as 06 escolas selecionadas, duas delas possuem 02 (dois) coordenadores pedagógicos por possuírem mais turmas.

Quanto à atuação profissional, percebemos no quadro 14 que 100% dos coordenadores são professores efetivos da rede que receberam nomeação mediante ato de designação da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a Resolução 01/2016 (PETROLINA /SEDUC, 2016). Desse total, 58% possuem de 06 a 15 anos de experiência como docente e 42% entre 16 a mais 20 anos. Em relação ao tempo de atuação na rede municipal 57% tem entre 03 e 10 anos e 37% entre 11 ou mais de 20 anos. Já na atuação nas escolas pesquisadas, 71% têm entre 01 a 05 anos e 29% menos de 01 ano. Referentes às turmas do ciclo de alfabetização, 43% possuem atuação de 01 a 02 anos, 42% de 03 a 15 anos e apenas 14% menos de 01 ano. Observa-se, ainda, que 100% dos coordenadores possuem dedicação exclusiva na rede municipal, pois não têm outro vínculo de trabalho, e destes 57% acompanham todas as turmas do ciclo (1º ao 3º ano), 14% acompanham apenas o 1º e 2º ano, e 29% acompanham só as do 3º ano. No entanto, 71% dos coordenadores acompanham também outras turmas do ensino fundamental anos iniciais além das do ciclo de alfabetização.

Quadro 14- Atuação profissional dos coordenadores do ciclo de alfabetização das escolas pesquisadas, 2018. (continua)

Descrição / Classificação		Coordenadores pedagógicos
Total de participantes		07
Vínculo	Efetivo	100%
Tempo total de experiência como docente	06 - 10 anos	29%
	11 - 15 anos	29%
	16 - 20 anos	14%
	Mais 20 anos	29%

Tempo de atuação na rede	03 - 05 anos	43%
	06 - 10 anos	14%
	11 - 15 anos	14%
	Mais de 20 anos	23%

Quadro 14 - Atuação profissional dos coordenadores do ciclo de alfabetização das escolas pesquisadas, 2018. (conclusão)

Descrição / Classificação		Coordenadores pedagógicos
Total de participantes		07
Tempo de atuação na escola pesquisada	Menos de 01 ano	29%
	01 - 02 anos	57%
	03 - 05 anos	14%
Tempo de atuação em turmas do ciclo de alfabetização na rede	Menos de 01 ano	14%
	01 - 02 anos	43%
	03 - 05 anos	14%
	06 - 10 anos	14%
	11 - 15 anos	14%
Número de turmas que acompanha	11-15	86%
	16 - 20	14%
Outro vínculo	Não	100%
Turmas de atuação	1º, 2º e 3º ano	57%
	1º e 2º ano	14%
	Apenas 3º ano	29%
	1º	71%
	2º	71%
	3º	86%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos.

3.3.3 Os técnico-pedagógicos da SEDU

Em relação aos elaboradores das políticas educativas da SEDU, foram escolhidos 06 (seis) participantes, entre gestores e técnico-pedagógicos que direcionaram suas ações para as turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental entre os anos de 2016 e 2018, tendo como critério os que possuam maior tempo de atuação no ciclo de alfabetização da instituição (SEDU).

Quanto ao perfil dos técnico-pedagógicos do ciclo de alfabetização da SEDU, verificamos no quadro 15 que: 100% se identificaram mulher e com faixa etária entre 41 e 50 anos; 50% se declararam de cor parda, 33% preta e 17% como branca.

Quanto à formação profissional, 100% cursaram o magistério como curso médio/técnico; 33% possuem licenciatura apenas em Pedagogia, 17% em Pedagogia e mais outra área de licenciatura (Biologia) e 50% são licenciados apenas em alguma das áreas de conhecimento (Letras, Matemática, Geografia). Ainda constatamos que 100% são pós-graduados (especialização) e 33% estão cursando mestrado em educação.

Quadro 15 - Perfil dos técnicos - pedagógicos do ciclo de alfabetização - SEDU, 2018.

Descrição / classificação	Total de participantes	Identificação					Formação					
		Sexo	Faixa etária	Cor/raça			Ensino médio	Graduação: licenciatura			Pós - graduação: educação	
		Mulher	Entre 41 e 50 anos	Branca	Parça	Preta	Magistério	Pedagogia	Outro	Pedagogia e outra licenciatura	Sim: Especialização	Em andamento: Mestrado
Técnicos -pedagógicos - TP	6	100%	100%	17%	50%	33%	100%	33%	50%	17%	100%	33%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos questionários respondidos pelos técnicos – pedagógicos da SEDU, 2018.

Em relação à atuação profissional (QUADRO 16), 100% dos técnico-pedagógicos do ciclo de alfabetização da SEDU que participaram dessa amostragem, são professores do quadro efetivo mediante concurso público e 67% possuem outro vínculo de trabalho. Cerca de 80% possuem entre 16 ou mais de 20 anos de experiência em docência e de atuação na rede municipal. Já na instituição SEDU, 67% possuem entre 11 e 20 anos de atuação e 34% de 01 a 05 anos. Quanto ao tempo de atuação nas turmas do ciclo de alfabetização da rede, 83% possuem entre 06 a 15 anos e 17% de 03 a 05 anos. Referentes às turmas do ciclo de alfabetização, 50% acompanham todas as turmas do 1º ano da rede, 50% acompanham todas as turmas do 2º ano da rede e 33% acompanham o 3º ano, sendo 17 % todas as turmas da rede e 17% entre 16 a 20 turmas referentes a algumas escolas de rede.

Quadro 16 - Atuação profissional dos técnicos - pedagógicos do ciclo de alfabetização da SEDU, 2018

Descrição / classificação		Técnicos- pedagógicos
Total de participantes		6
Vínculo	Efetivo	100%
Tempo total de experiência como docente	11 - 15 anos	17%
	16 - 20 anos	17%
	Mais 20 anos	67%
Tempo de atuação na rede	11 - 15 anos	17%
	16 - 20 anos	17%
	Mais 20 anos	67%
Tempo de atuação na SEDU	01 - 02 anos	17%
	03 - 05 anos	17%
	11 - 15 anos	50%
	16 - 20 anos	17%
Tempo de atuação em turmas do ciclo de alfabetização na rede	03 - 05 anos	17%
	06 - 10 anos	50%
	11 - 15 anos	33%
Nº turmas que acompanha	Todas da rede	83%
	16 a 20	17%
Outro vínculo	Sim	67%
	Não	33%
Turmas de atuação	Apenas 1º ano	17%
	Apenas 2º ano	17%
	1º e 2º ano	33%
	Apenas 3º ano	33%
	1º	50%
	2º	50%
	3º	33%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos questionários respondidos pelos técnicos – pedagógicos da SEDU, 2018.

Portanto, percebemos que os professores, coordenadores e técnico-pedagógicos da SEDU possuem uma vivência e experiência considerável na rede municipal e nas turmas do ciclo de alfabetização da rede, o que facilita a efetiva participação dos mesmos quanto ao objeto de estudo, o qual possui um recorte de 05 anos, entre 2013 e 2018.

3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

A técnica utilizada foi a pesquisa documental e a pesquisa em campo vivenciada entre 2018 e 2019, por meio da coleta e análise de dados em documentos institucionais (INEP e SEDU) e escolares; nas respostas dos questionários, nos depoimentos das entrevistas gravadas, bem como da observação de momentos pedagógicos na escola e às aulas ministradas pelos educadores, registrando-os passo a passo, em diário de campo, os aspectos considerados relevantes quanto à efetivação das práticas de alfabetização nas turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. Com isso, foi possível compreender o desenrolar das políticas educativas implementadas pelo município e as práticas adotadas pelos sujeitos diante da problemática investigada.

Para operacionalização da pesquisa foram vivenciadas as seguintes etapas:

Na primeira etapa, foi realizada a pesquisa e estudo no site do INEP para conhecer os fundamentos, concepções, diretrizes norteadoras, habilidades e competências previstas pela ANA e os resultados alcançados pelas escolas pesquisadas, buscando-se fazer os devidos fichamentos das ideias e organização/tratamento dos

dados/ resultados das escolas em tabelas e gráficos, o que facilitará a análise dos dados.

Na segunda etapa, foi realizada uma conversa inicial com os sujeitos envolvidos da SEDU e das escolas, esclarecendo sobre a pesquisa, de acordo com o Art. 5º da resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) **nº 510, de 7 de abril de 2016** (BRASIL, 2016b), buscando a anuência da instituição o consentimento de participação das unidades escolares, por meio da emissão e assinatura de carta pelos gestores responsáveis.

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco, em 08 de agosto de 2018, iniciou-se a terceira etapa, na qual foi organizado um cronograma de visitas às unidades escolares e SEDU, agendando por telefone o primeiro momento de contato com os sujeitos participantes da pesquisa.

Com o cronograma montado, partimos para a execução da quarta etapa, na qual foi esclarecido sobre o objeto de estudo aos sujeitos que atuam na SEDU (equipe gestora e técnica-pedagógica do ciclo da alfabetização) e nas 06 escolas participantes (todos os professores e coordenadores atuantes nas turmas de 1º ao 3º anos), requerendo a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e aplicando o questionário, coletando as informações referentes ao tempo de atuação na rede municipal de ensino, na escola e em turmas de alfabetização, bem como, o nível de formação escolar, o tipo de vínculo empregatício (contrato ou efetivo), as turmas, o horário que atua em 2018 e as impressões sobre a avaliação externa.

Após verificação das respostas dos questionários, dos 48 (quarenta e oito) professores respondentes, selecionamos 50% (cin-

quenta por cento), correspondendo a 24 (vinte e quatro) professores. Para tal seleção, foram utilizados como critérios: ser professor de vínculo efetivo; ou em caso de possuir vínculo por contrato temporário, possuir maior tempo de vínculo de docência nas escolas pesquisadas e/ou rede de ensino.

Assim, os 24 professores selecionados participaram das etapas seguintes (observação de aulas e entrevista), favorecendo um levantamento de informações e visões sobre a questão investigada, pois, de acordo com Chizzotti (2009, p.55) o questionário consiste em:

[...] um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar.

À medida que encerrávamos a aplicação dos questionários em cada escola, buscou-se agendar com os 24 (vinte e quatro) professores e 07 (sete) coordenadores a quinta etapa, na qual ocorreram os momentos de observação em campo por meio do contato direto com os professores e coordenadores em momentos pedagógicos e de aulas ministradas, obtendo-se informações sobre as ações e práticas cotidianas efetuadas por eles, e que impactam sobre os resultados da alfabetização. Os registros de tais momentos de observação foram feitos em diário de campo pela pesquisadora.

O diário de campo foi o instrumento de pesquisa que auxiliou no registro das análises dos documentos escolares e institucionais e da observação em campo de momentos pedagógicos e dos aspectos considerados relevantes quanto à efetivação das práticas de alfabetização nas turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental.

As evidências, captadas por meio da observação nos diferentes momentos de interação entre os envolvidos pesquisados, serão de acordo com Dalmolin, Lopes e Vasconcellos (2002) registrados no diário de campo de forma sistemática, contendo anotações, descrições, trechos de fala, impressões, sentimentos, cujo material foi lido e relido durante o processo de análise para que novas interpretações fossem realizadas ou questões fossem aprofundadas.

Na sexta etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos e professores, de forma gravada, buscando-se obter informações contidas em suas falas que contribuam para identificar as práticas desenvolvidas por ambos profissionais e a visão que se tem sobre a relação destas para alcance dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização no cotidiano da escola, pois segundo Naves (2011, p. 17), “a pesquisa científica visa penetrar nas consciências dos sujeitos e conhecer seus pontos de vista, a forma como interpretam e dão sentido aos acontecimentos do cotidiano”.

Para Manzini (1990/1991, p. 154 apud Manzini, 2004, p. 2), a entrevista semiestruturada trata-se de “um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”, ou seja, apesar da entrevista possuir perguntas básicas planejadas para que atinjam os objetivos pretendidos, ela permite que o entrevistado aborde o assunto de forma mais livre e dá abertura para que o (a) pesquisador (a) possa realizar novas perguntas que venha surgir da necessidade /oportunidade no decorrer do processo de interação.

Para complementação da coleta dos dados/ informações, na sétima etapa foi realizada a análise documental dos seguintes

documentos: a) Projeto Político Pedagógico das escolas; b) Documentos escolares que contenham registros do processo de ensino e aprendizagem da leitura, escrita e matemática no ambiente escolar (diários de classe, pautas, atas e /ou relatórios de reuniões/encontros entre coordenador-professor e professor-professor); c) Fichas e planilhas de acompanhamento da aprendizagem da leitura, escrita e matemática; d) Plano de aulas dos educadores participantes da pesquisa; e) Registros de atividades vivenciadas pelos educadores e educandos da escola; f) Outros documentos existentes e produzidos de acordo com a prática de cada escola / realidade. Tais documentos foram analisados, registrando-se as considerações relevantes no diário de campo.

Neste mesmo período, foi realizada a pesquisa à SEDU, solicitando-se por e-mail os documentos e informações que indiquem as políticas públicas desenvolvidas pela instituição para o ciclo de alfabetização da rede municipal e ações intervenientes nas especificidades das escolas diagnosticadas pela ANA com índices mais baixos de alfabetização.

De acordo com Bardin (1977, p. 45-46), a análise documental consiste num tratamento da informação contida nos documentos, tendo como objetivo representar a informação de um modo diferente do original de forma a armazená-la e facilitar o acesso ao observador, podendo ser por meio de resumos / abstracts (condensações do documento) ou a classificação / indexação (classificação em palavras-chaves, descritores ou índices, uma vez que “A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)”, favorecendo assim “[...] que este obtenha o máximo de

informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Na oitava etapa foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e gravadas, com os 06 (seis) gestores e técnico-pedagógicos da SEDU envolvidos no ciclo de alfabetização, buscando-se coletar informações sobre as propostas e políticas educacionais para as turmas de 1º ao 3º anos e a visão que se tem sobre a relação destas para superação dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização no cotidiano das escolas com menores índices de rendimento.

Na nona etapa, os dados contidos nos questionários foram tabulados e quantificados em planilhas de Excel, servindo para caracterizar o perfil dos sujeitos participantes e complementar a análise dos demais dados coletados sobre a ANA.

Na décima etapa realizou-se a audição e primeira versão da transcrição, na íntegra, dos dados advindos das entrevistas gravadas conforme as categorias pré-definidas.

Logo após, de acordo com Manzini (2008), as informações transcritas advindas das entrevistas foram lidas e relidas, resultando numa edição (segunda versão), na qual se realizou recortes ou excisão (separação pouco volumosa da parte do todo), a fim de suprimir repetições e pausas com sinais de hesitação, bem como omitir nomes próprios ou trechos que comprometeriam as questões éticas. Para isso, optou-se por fazer uso do sinal de reticências para indicar a eliminação de trechos não relevantes, bem como melhorar a legibilidade e interpretação, considerando o volume de informações advindas das entrevistas. Além disso, durante a edição das transcrições foram realizados alguns ajustes gramati-

cais da língua escrita sem comprometimento ou alteração do conteúdo, uma vez que os trechos serão apresentados publicamente.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Depois de concluídas as etapas da pesquisa documental e de campo, foram descritos e analisados, atentamente, os dados coletados em questionários, entrevistas semiestruturadas tabuladas, observações e análise de documentos, devidamente registrados em diário de campo, buscando compreendê-los, responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

A descrição e análise das informações coletadas foram efetuadas com base na análise do conteúdo temática apresentada por Bardin (1977, p. 35), para qual explica que:

A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. Tratar-se-ia portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens.[...] A análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática).

O critério de categorização semântico temático é o agrupamento por aspectos em comum que existem entre os temas. “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc”. (BARDIN, 1977, p. 106).

De acordo com Bardin (1977), as diferentes fases de análise do conteúdo se organizaram em três polos: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados/inferência/interpretação, explicados a seguir:

A **pré-análise** é um plano de análise, que consiste em preparação do material (transcrição na íntegra das entrevistas gravadas); leitura de reconhecimento do material para ter uma visão de conjunto, identificando as particularidades; determinação dos objetivos e hipóteses para a análise; escolha da forma de classificação (delimitando os temas, acontecimentos e indivíduos, como índices, expressos no texto e estabelecendo a contagem de frequência, como indicador, com que aparecem); agrupamento/classificação das temáticas com sentidos próximos, ou seja, a categorização; organização da grelha de categorização, e determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise;

A **exploração do material** trata-se da releitura dos textos e entrevistas transcritas, classificando os trechos por temáticas disposta na grelha de categorias; ou seja, é a fase de codificar as mensagens (identificar os temas nas mensagens) e categorizar (agrupar/classificar as mensagens com sentidos próximos);

O **tratamento dos resultados /inferência/ interpretação** é a fase de identificar e questionar as ideias explícitas e implícitas; perceber as ideias que se diferenciam; os pontos comuns entre os grupos e as contradições; descrever os resultados das inferências; realizar novos agrupamentos temáticos (subcategorias); e elaborar uma redação por tema, a fim de articular o sentido do texto com os conceitos teóricos que orientam a análise e com os objetivos e questões propostas pela pesquisa.

As **categorias** são empregadas para se estabelecer classificações referentes a agrupamentos de elementos, aspectos, ideias ou expressões em torno de um conceito com características comuns ou relacionadas entre si (GOMES, 2002).

Para o desenvolvimento desse trabalho, as categorias surgiram primeiramente a partir dos objetivos do estudo e questionamentos abordados na entrevista, e em segundo por meio das respostas fornecidas pelos entrevistados, surgindo assim as subcategorias.

Os dados coletados, que constam nessa obra, foram organizados em dois eixos e tiveram como categorias e subcategorias respectivamente analisadas: a) **Avaliação de larga escala na alfabetização: Concepções de alfabetização** (Codificação e decodificação; Leitura, escrita e compreensão; Letramento e leitura de mundo); **Visão e compreensão sobre a importância da ANA e outras avaliações externas** (Positivo: Diagnóstico; busca de estratégias e correção de falhas e redirecionamento das políticas; Negativo: Foco nos resultados; Cobrança e culpabilização ao docente; ranqueamento e treinamento); **Orientações, organizações e atividades preparatórias da ANA** (Reuniões com repasses de resultados; Rotinas de organização escolar para o da aplicação; Sequências didáticas, revisões e simulados); e **Clima escolar no período da ANA** (Preocupação com as normas; Ansiedade com os resultados; Preocupação com os aplicadores); b) **Políticas para a alfabetização: Políticas e propostas de alfabetização** (Programas de iniciativa privada; Monitoramento e avaliação pela SEDU; Programa Mais Alfabetização).

Portanto, os dados categorizados possibilitaram uma análise à luz de teorias, de forma a favorecer uma melhor compreensão sobre as práticas pedagógicas de leitura, escrita e matemática no ciclo de alfabetização e as visões que os sujeitos participantes têm sobre a relação de suas práticas, as políticas públicas e os resultados alcançados na Avaliação Nacional da Alfabetização das escolas municipais urbanas de Petrolina-PE. Além disso, permitiu que

este trabalho contivesse ideias mais significativas e amplas, ou seja, uma identidade construída a partir do cruzamento entre os dados quantificados dos questionários e resultados da ANA com a interpretação de depoimentos das entrevistadas, das observações das ações vivenciadas e dos documentos analisados, dos estudos teóricos e experiências de vida, gerando com isso, novos e relevantes conhecimentos.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos apresentados são referentes à área de estudo das Ciências Humanas atendendo à Resolução nº 510/2016 CNS/MS. (BRASIL, 2016b).

De acordo com a regulamentação disponível no balizamento ético da pesquisa com humanos encontradas no Art. 3º, da Resolução do CNS 510/16, são princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;

II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;

III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;

IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;

V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;

VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e

X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Para tanto, buscou-se o respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes numa relação de diálogo e confiança com o pesquisador, por meio dos seguintes documentos: Carta de anuência, Termo de confidencialidade, Termo de concessão e Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Com isso, os sujeitos pesquisados tiveram, de acordo com o Art. 9º, os seguintes direitos:

I - ser informado sobre a pesquisa;

II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;

III - ter sua privacidade respeitada;

IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;

V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;

VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e

VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Universidade de Pernambuco (UPE) depois de submetido na Plataforma Brasil, em 11 de julho de 2018, tendo retorno de aprovação por meio do Parecer Nº 2.808.822, em 08 de agosto de 2018, CAAE: 93555318.0000.5207, o qual consta nos anexos desse trabalho.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Nós é que transformamos a semente em árvore para poder colher os frutos. (ROBERTO HINYASHIKI)

Esse capítulo visa apresentar e analisar os resultados a partir dos dados obtidos nos questionários, entrevistas, observações das práticas pedagógicas nas escolas e análise documental durante a pesquisa em campo realizada entre setembro e dezembro de 2018, buscando dialogar com os documentos oficiais de dados da ANA e as teorias que embasam o estudo.

Participaram da pesquisa 61 (sessenta e um) docentes (professores, coordenadores pedagógicos e técnicos - pedagógicos) que responderam aos questionários, sendo apenas 37 (trinta e sete) selecionados para a entrevista.

Para tanto, este sétimo capítulo está subdividido em três subtemas que colaboram para responder aos objetivos da pesquisa: A política de avaliação externa e a ANA: entre olhares, concepções

e resultados; As políticas públicas e ações de intervenção para a alfabetização; e As práticas pedagógicas e os resultados da ANA.

4.1 A política de avaliação externa e a ANA: entre olhares e concepções

Nessa seção, apresentamos os olhares e concepções dos participantes da pesquisa sobre avaliação externa, em especial a ANA, a partir dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários, e de algumas evidências de observações registradas no diário de campo, discutindo-os com base nos estudos apresentados nos capítulos teóricos 02 (dois) e 03 (três) sobre a política de avaliação em larga escala e Avaliação Nacional de Alfabetização. Além disso, buscamos apresentar os resultados da ANA alcançados pelas escolas pesquisadas nas edições 2013-2014-2016.

4.1.1 Visão e compreensão sobre as avaliações externas

No que se refere a “visão e compreensão das avaliações externas na escola” a maioria dos participantes, 40,6%, consideram a avaliação externa como um meio importante para avaliar, diagnosticar a aprendizagem dos alunos em leitura e matemática, e o desenvolvimento da escola, servindo como parâmetro para saber em que nível o aluno precisa chegar e possibilitar o professor refletir sobre sua própria prática, buscando trabalhar as habilidades e novas estratégias, a fim de corrigir as falhas e melhorar a educação. Tais compreensões, podemos ver nas representações de falas a seguir:

É uma forma de avaliar, como é que está sendo o aprendizado dos alunos, vendo até a questão do que trabalhar com o professor. (C-1).

Essas avaliações [...] eu vejo elas como um diagnóstico [...] avaliando como cada aluno está, como cada criança está, o nível de leitura, ou nas questões de matemáticas né, o que elas aprenderam durante o ano. [...] eu tenho que entender que a aquela provinha está sendo aplicada, para ele fazer, para que eu venha, sei lá, trabalhar em cima né, dessa habilidades. (P-2D).

Eu acho que é muito importante, porque assim [...], você precisa saber o que tá acontecendo na escola. [...] então assim, é importante pra que se saiba o andamento, o desenvolvimento. É importante que venha buscar novas estratégias, porque se eu sei como está, eu sei o que tá ruim, eu sei o que tá bom, eu sei onde estou precisando melhorar. Então eu acho muito importante a avaliação externa. (C-3A).

[...] pra mim, eu acho muito proveitoso, [...] tipo assim um parâmetro, [...] Até que ponto essa criança precisa compreender o quê? Quais são os descritores? O que eles precisam, a que ponto, a que nível eles precisam chegar? Eu acho que é justamente pra isso, a gente saber que é uma base. (P-4C).

Olhe a questão de avaliação externa, é o seguinte: [...] é importante porque é uma forma de avaliar e saber se realmente o aluno já compreendeu ou esta compreendendo, se está conseguindo fazer de maneira autônoma. [...] quer saber se o aluno já é capaz [...] e de uma certa forma avaliar a escola como todo, se ela já se encontra [...] no caminho certo né, do ensino. É a onde a gente pode corrigir as falhas também né, o que está faltando de que maneira. (P-5B).

Eu percebo que ele existe, [...] de certa forma você tem que mensurar [...], as competências [...] que vem daquela série. E então tem que ter um parâmetro, [...] porque a gente tem que identificar mais ou menos os níveis da escola, dos alunos, e em que é que você está errando, e no que você está acertando né, para poder melhorar. (P-6B).

Tais depoimentos nos revelam que os docentes compartilham das ideias expostas por Luckesi (2018) quando compreendem que o uso dos dados da avaliação em larga escala colabora para que enquanto integrantes da instituição escolar estejam atentos à suas práticas educativas, e que com foco nos padrões de qualidade estabelecidos tomem decisões, a fim de melhorar e alcance os resultados almejados.

Assim, fica claro que a maioria tem consciência que o ato avaliativo apenas revelará a qualidade da realidade, mas que dependerá das reflexões e novas estratégias que efetivarão para que ocorra a transformação, como contemplado pela coordenadora C-3A: “É importante que venha buscar novas estratégias, porque se eu sei como está, eu sei o que tá ruim, eu sei o que tá bom, eu sei onde estou precisando melhorar. Então eu acho muito importante a avaliação externa.”.

Isso nos mostra que compreendem o uso dos resultados da avaliação como do tipo diagnóstico, na qual Luckesi (2018) explica que tem a função de contribuir com a ação que está sendo executada, de forma que novos e satisfatórios resultados possam surgir a partir das decisões tomadas pelo gestor, assim como exposto pela professora P-5B: “ [...] e de uma certa forma avaliar a escola como todo, se ela já se encontra [...] no caminho certo né, do ensino. É a onde a gente pode corrigir as falhas também né, o que está faltando, de que maneira.”.

Além das ações /gestões do uso de resultados como diagnóstico, Luckesi (2018) explica que podem ser do tipo classificatório em que a realidade avaliada será classificada numa escala de qualidades, ocorrendo assim, um uso seletivo, que seleciona /classifica a ação através de seus resultados.

Podemos perceber a existência desse uso classificatório dos resultados na fala de 32,4% docentes, pois apesar de compreenderem a importância da avaliação externa, como um termômetro da qualidade da educação e proposição de políticas públicas e ações que venham corrigir as deficiências do processo didático, percebem que o sentido dela tem sido distorcido. Por isso justificam que o foco tem sido apenas em resultados, buscando medir e gerar números/dados, fazendo exposição e ranqueamento das escolas, impulsionando a cobrança e culpabilizando o professor quanto aos resultados ruins; realizando treinamento e modelagem com os alunos; ao invés de focar na aprendizagem dos alunos, considerar a diversidade regional na elaboração das questões, favorecer um retorno para o professor por meio de intervenções e ajuda quanto às dificuldades do aluno e do processo didático, bem como investimento no professor, a fim de gerar novas e diferenciadas políticas públicas para a qualidade educacional brasileira.

A partir das colocações dos entrevistados pudemos entender a visão de Esquinsani (2012) o qual explica que a razão mais forte do ato de avaliar tem sido a necessidade de medir, verificar, produzir informações sobre determinada situação, pois a aplicação de avaliações larga escala são uma forma de controle estatal do trabalho pedagógico, fruto da lógica de administração do setor privado e de regulação dos acordos assinados com o Banco Mundial, que como investidor, prega a cultura do desempenho e correção de resultados em função do modelo de qualidade na educação. Um exemplo disso, são os trechos das falas da coordenadora C-2A: “[...] eu não concordo também de expor né, as escolas [...] infelizmente usam a educação como barganha. [...] deixa de se pensar no aluno e se passa a pensar nos resultados.”; e da professora P-2E:

“[...] eles fazem é, para uma contabilização de dados [...] seria interessante se servisse para intervir na dificuldade do aluno. [...] Tem aquela preparação toda, mais durante, antes da prova ser feita né, e depois não tem.”

Como vemos, os docentes discordam sobre a existência de se avaliar apenas para medir e produzir dados que acabam por gerar ranqueamento, cobranças e padronização entre escolas, sem nada contribuir para traçar novas propostas de políticas públicas e possibilitar intervenções nas aprendizagens dos estudantes; o que percebemos nas falas dos técnico-pedagógicos TP-2: “[...] os resultados dessas avaliações, geralmente, culpabiliza os professores pelo fracasso, quando nós sabemos que há muitas manobras para economizar o que deveria ser investido no professor, prejudicando seu desempenho.”; TP-3: “[...] no final das contas a escola é moldada, os alunos são treinados pra aquilo por si só. O que seria de fato pra gerar uma qualidade, ela acaba que moldando o aluno pra aquilo ali, pra aquele fim.”; e TP-6: “E infelizmente o que a gente percebe é que a avaliação externa ela tá contribuindo para o ranqueamento das escolas, pra ver qual conseguiu atingir, sem ter a preocupação que ela tem de tentar igualar, de contribuir com aquelas escolas que não estão conseguindo.”

Nesse sentido, Esquinsani (2012) enfatiza que quando as avaliações são consideradas com o produto das políticas, assumem apenas a finalidade de regulação/controle/centralização burocrática, porém quando vistas como instrumento /meio / caminho para construir a política educacional, assume a face da emancipação, a qual é o desejo dos docentes P-3E: “Joga uma carga muito pesada nas costas da gente! É isso que eu vejo: essas avaliações são mais pra cobrar, do que pra ajudar.”; TP-1: “[...] que elas de fato ve-

nham contribuir para que a gente tenha uma melhora educação: uma melhor escola, um melhor espaço físico, um melhor olhar de quem está no poder, pra que a gente possa garantir de fato o aprendizado das nossas crianças.”; e TP-4: “[...] acho que precisa se pensar essa política de avaliação, de avaliações externas nesse sentido. [...] que a avaliação é importante é, mas não avaliação só pra medir resultados né, mas avaliação no sentido de construir outros resultados, construir outras aprendizagens.”.

Já 16,2% apesar de considerarem a avaliação externa como instrumento de monitoramento e de reflexão para o professor, apontaram muitos pontos desfavoráveis, pois justificam que a complexidade da avaliação externa não contempla a realidade/nível de conhecimento dos alunos e os conteúdos contemplados não têm relação com alguns programas da rede municipal, o que dificulta o desempenho positivo dos alunos; também opinaram que a quantidade elevada de avaliações externas (federal, estadual e municipal) tem prejudicado o tempo pedagógico das intervenções pelo professor em sala de aula, pois há uma cobrança do conteúdo formal, deixando o aluno e o professor muito “presos”, havendo a perda da vivência da infância, da ludicidade e do trabalho voltado aos valores humanos. Uma das entrevistadas acrescenta ainda que, por trás desse crescimento da aplicação de avaliações, há interesses financeiros de empresas na venda de produtos / materiais à rede municipal prometendo o alcance de melhores resultados, mas não possuem interesse real na melhoria da aprendizagem dos alunos: “chegava muito, muitas, [...] empresas, instituições vendendo produtos aqui, tudo voltado para avaliações externas. Mas eu entendia que lá no fundo tinha interesse financeiro, não tinha interesse na aprendizagem do aluno.” (TP- 5).

Conforme os relatos dos docentes, pudemos perceber que a política de avaliação de larga escala tem se expandido na rotina escolar como forma de controlar o trabalho escolar. Consequentemente, o mercado de produtos educacionais tem se aproveitado para adentrar nas redes de ensino, buscando padronizar o currículo e as práticas pedagógicas com uma programação rígida, prometendo melhoria dos resultados. Tais práticas de excesso de avaliação (medição) e inserção de programas privados e públicos no chão da sala de aula tem tirado a autonomia de o professor alfabetizador discutir coletivamente, limitando o poder de criar e desenvolver seu trabalho interventivo de acordo com as necessidades particulares de seus alunos e de acordo com a realidade que enfrentam. É o que afirmam TP- 5: “Quando há muitas avaliações externas: SAEPE, é PROVA BRASIL, e quando vinha a ANA tudo junto; eu sentia que não tinha resultado, porque ficava uma carga muito grande na escola, e não dava tempo deles coletarem os resultados e intervir.”; P-2A: “É assim MAIS ALFABETIZAÇÃO, tem o da REDE né, e tem o ALFA E BETO, eu acho que todas são válidos, mas acaba atrapalhando um pouquinho o processo que a gente está dando [...] então assim como é que a gente vai intervir nas crianças.”; P-3D: “ [...] dependendo assim, do programa [...] o 2º ano é o APRENDER, é relacionado agora às avaliações. Quando é do ALFA E BETO, muitas vezes assim, de uma forma mais tradicional, os meninos não estão preparados pra certas avaliações externas.”; e P-4B: “[...] Eu acho que as crianças antigamente eram mais felizes nas escolas, [...] a gente brincava mais, a aula pra gente era mais gostosa. Então, porque não tinha essa parte externa de avaliar. Então o professor era mais livre [...] traziam coisas gostosas

para o aluno pra ver que, pra ensinar sobre outras coisas, que não só aquele conteúdo formal pra serem avaliados.”.

Nesse sentido, os fatos relatados pelos docentes condizem com as explicitações de Hypolito e Leite (2012) sobre as duas vertentes políticas, em termos de gestão escolar a partir das políticas de avaliação: o gerencialismo e a democracia. O modelo de gestão gerencialista é seguidor da tradição administrativa científica buscando reordenar o processo de trabalho escolar e docente, aderindo ao sistema de apostilamento, padronização curricular e das práticas pedagógicas, e controle sobre o desenvolvimento do trabalho, por meio da programação rígida e de preenchimento de formulários e relatórios. Tal modelo foi detectado como predominante nas escolas da rede municipal de Petrolina, tanto nas evidências das falas dos entrevistados, como nas observações realizadas em campo durante a pesquisa, pois na maioria das visitas às escolas foi presenciada uma rotina de aplicação de testes diagnósticos de leitura e escrita elaborados pela SEDU (1º ao 3º anos); testes de leitura e compreensão oral do Programa Alfa e Beto (1º anos); Avaliação de processo do Programa Federal Mais Alfabetização (1º e 2º anos); Simulados do SAEPE (2º anos); além das atividades de correção, conferência, consolidado e lançamento de dados em fichas e plataforma *online*. Essas atividades, centradas no controle do processo e resultado educativo, eram realizadas por professores, coordenadores pedagógicos e assistentes do Programa Mais Alfabetização, demonstrando nitidamente a correria para cumprimento dos prazos de envio de dados e falta de tempo para refletir sobre os resultados coletados e para planejar ações interventivas, pois mal acabava uma aplicação referente a um programa, já iniciava um novo teste de outro programa. Isso

é um retrato de todas as escolas, pois desenvolvem um calendário escolar com datas padronizadas pela SEDU de acordo com o início e término da unidade. A seguir, algumas das evidências dos momentos de observação foram registradas no diário de campo:

Foi observado a coordenadora pedagógica C-1 realizar o teste 3 de leitura do Alfa e Beto com os alunos do 1º ano, individualmente em sala reservada (DIÁRIO DE CAMPO - ESCOLA 1 - 29/10/2018).

Enquanto aguardava o momento para realizar as entrevistas foi observado a coordenadora C-2A, orientando às assistentes do Programa Mais Alfabetização à lançarem os resultados dos diagnósticos de Português e Matemática do 1º e 2º ano no sistema CAED, bem como consolidando dados de movimentação/transferência/frequência das turmas em planilhas para informar no sistema de acompanhamento da SEDU, o SAB. (DIÁRIO DE CAMPO - ESCOLA 2 - 19/11/2018).

A coordenadora C-2A durante o dia realizou o teste de leitura nº 4 do IAB com os alunos do 1º ano, chamando-os individualmente. Enquanto a outra coordenadora C-2B realizava no computador, análise de provas elaboradas pelos professores. (DIÁRIO DE CAMPO - ESCOLA 2 - 04/12/2018).

Enquanto aguardava para realizar entrevistas, a coordenadora C-3A xerocopiava e entregava um simulado de avaliação de larga escala para as turmas do 3º ano, o qual foi retirado de um blog. (DIÁRIO DE CAMPO - ESCOLA 3 - 31/10/2018).

Ao aguardar ser atendida pela coordenadora C-4, observou-se que a mesma estava no período de aplicação de teste de leitura do 1º ano, referente ao Programa Alfa e Beto. No momento orientou uma professora para que continuasse aplicando o teste em uma sala reservada. Além disso, entregou atividades e diagnósticos de escrita da SEDU a uma das professoras do 2º ano. (DIÁRIO DE CAMPO - ESCOLA 4 - 03/09/2018).

Ao falar comigo, a coordenadora C-5, explicou que estava em sala de aula realizando a aplicação do diagnóstico de leitura e escrita bimestral da SEDU junto a um professor novato e inexperiente, que precisava de muito auxílio. (DIÁRIO DE CAMPO - ESCOLA 5 - 18/09/2018).

Enquanto conferia os questionários da pesquisa que foram aplicados e assinatura do TCLE, observou-se que na rotina da escola vivenciava-se o período de avaliações bimestrais. Foi possível identificar provas xerocopiadas das turmas de 1º ano e roteiro e estudo do 2º ano sob a mesa da secretaria. No roteiro que a gestora forneceu cópia, constavam as datas, disciplinas, os conteúdos e páginas para orientar o estudo para as avaliações do 3º bimestre aos alunos e pais. (DIÁRIO DE CAMPO - ESCOLA 6 - 11/09/2018).

Podemos verificar pelas datas de registro do diário de campo que as aplicações de testes e avaliações ocorrem com constância nas rotinas escolares, pois se tratam de programas federais e de aquisição privada, aderidos e comprados para todas as escolas municipais da rede pública de ensino.

Isso se deve à reforma empresarial que objetiva o controle do processo educativo: a) **controle da gestão** via privatização; b) **controle do processo pedagógico** (base nacional comum curricular (BNCC) e a avaliação censitária (Saeb), inserida em políticas de responsabilização); c) **controle das agências formadoras do magistério**; d) **controle da organização da instrução** (por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas, e de um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências). (FREITAS, 2018).

Podemos analisar, também, que na rede de ensino pesquisada, as rotinas de avaliação efetivadas estão ancoradas, de acordo com Lima (2012), na concepção de organização escolar do modelo

normativista/ pragmático, o qual se baseia em processos de ação e regras, medição do desempenho/performance, fortalecendo e justificando a ideia de que quanto mais exames, rigor e seleção, mais e melhor será o resultado da educação. Já o modelo analítico/ interpretativo exige um estudo crítico, inclui o diagnóstico, a discussão, a autoavaliação e a visão de autonomia, o que pela rotina de excesso de cumprimento de programas, avaliação e prestação de contas, não é possível vivenciar efetivamente de forma que traga uma qualidade educacional e profissional.

Portanto, comungam dos mesmos objetivos o modelo de gestão **gerencialista**, o modelo de concepção de organização escolar **normativista/pragmático** e o uso de resultados de avaliação **classificatório, contribuindo** para se efetivar uma avaliação com finalidade de **regulação**. Já o modelo de gestão **democrático**, com o modelo de concepção de organização escolar **analítico/interpretativo** e o uso de resultados de avaliação **diagnóstico** encaminham a finalidade da avaliação para a **emancipação**.

4.1.2 Visão e compreensão sobre a ANA

Percebemos que a maioria dos participantes, 48,7%, compreende e vê a importância da ANA para verificar o nível de alfabetização (leitura e compreensão) da turma ao final do ciclo, se assemelhando com a provinha Brasil, assim pode verificar o que o professor trabalhou, o que pode melhorar na prática, nortear os gestores/coordenadores a orientar os professores. Consideram também que possibilita medir o potencial, dá um *feedback* do trabalho docente e avalia a escola, além de fomentar a busca de estratégias/mecanismos de intervenção; nortear a elaboração dos instrumentos (instruções normativas do ciclo de alfabetização) da

secretaria de educação e renovação das políticas públicas, assim como se evidencia nos trechos das transcrições a seguir:

Eu acredito que é uma forma até da gente fazer um parâmetro do que acontece [...] com as nossas crianças, e buscar solução, e buscar um meio que a gente possa trabalhar. [...] vai dá um [...] respaldozinho melhor para a gente, porque pelo menos vai está pontuando o que é que o professor tem que melhorar, onde ele tem que melhora sua prática [...] tem que estar em busca de uma estratégia melhor. (P-1A).

Normalmente elas são aplicadas para avaliar se o aluno está alfabetizado ou não. [...] Tem, a importância é que assim, caso seja verificado que o nível de alfabetização não está satisfatório, as políticas publicas são renovadas, há novos projetos que possam vir a melhorar [...] acho que isso vai surgindo a partir da avaliação. (P-2C).

Ela vem pra que a gente possa identificar como se encontra os alunos dessa escola, como o professor pode melhorar pra [...] tipo medir nosso potencial. (P-3C).

Estava gerando dados, mas eu acredito pelo menos que o intuito da ANA foi isso, avaliar como é que esta saindo aquele aluno do 3º ano, no final do primeiro ciclo de alfabetização. E acho muito boa porque vê as habilidades [...] é muito boa pra avaliar o aluno, pra ver o que foi que leu e aprendeu ao final do ciclo, lá do 3º ano e não para gerar dados. (P-4D).

[...] é importante, porque assim a partir do momento que a gente sabe né, como é que está o nível de alfabetização dos alunos é possível pensar numa intervenção. [...] Eu acho que a partir do momento que você conhece, que você avalia, você percebe que numa escola está dando certo, é preciso saber como é que está sendo feito para que você possa contribuir com a outra escola também. [...] se uma escola está com resultado muito ruim: porque desse resultado? Eu acho que é interessante pensar a partir da intervenção. Como aqueles resultados vão servir, para quê, em que sentido? Não de classificar, mas no sentido de intervir. (C-5).

Avaliação Nacional da Alfabetização [...] dá um respaldo para a escola, para o professor [...] para a gente ter um norte, e [...] ela é primordial para a gente é ter o *feedback* [...] para gente está fazendo o melhor, [...] vendo aonde a gente pode estar melhorando. (C-6).

Para a SEDU é um parâmetro pra reformulações; em relação às escolas, é um norte para gestores e coordenadores orientarem seus professores; e para os próprios professores é um *feedback* do seu trabalho. (TP-2).

Ela foi importante. Importante porque [...] a gente usava os níveis de leitura e escrita os desejados pela ANA, para gente elaborar os instrumentos da secretaria, as instruções normativas. Elas eram elaboradas com o processo de sequência, de habilidades a ser desenvolvidas para que não acontecesse a quebra de um nível ao outro, pra que quando chegasse no 3º ano a gente conseguisse realmente levar o aluno no nível desejado de alfabetização. A gente usava os instrumentos da ANA como norteador dos instrumentos daqui da secretaria. (TP-5).

A importância dela é justamente pra gente ver, [...] analisar como está o processo de avaliação. [...] no caso da secretaria, dos órgãos maiores, qual a política que deve ser implantada nas escolas, qual a intervenção que deve ser realizada [...] tanto pela secretaria, como também pela escola. Então, o olhar deve ser esse, pra que a gente possa realmente utilizar os resultados para conseguir alcançar o que a gente almeja enquanto alfabetização do nosso aluno. (TP-6).

As falas dos entrevistados são condizentes com os objetivos da ANA mencionados na Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a), que estabelece sobre a avaliação da qualidade, equidade e eficiência do ensino: produzindo informações / **índices sobre os níveis de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização** (citados por P-2C, P-3C, P-4D, P-4A), a fim de cada unidade, receba seu resultado e reflita sobre as condições de contexto intraescolares (condições de oferta) que incidem so-

bre o processo de ensino e aprendizagem (relatado por C-1, P-5A, C-6, TP-2) colaborando para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades (exemplificado por C-5) e democratização da gestão do ensino público (afirmado por TP-5 e TP-6). Além disso, percebemos a compreensão que possuem sobre a importância da ANA para contribuir com a Meta 5 do PNE (2014-2024): “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014a, p. 59), bem como para “um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino.” (BRASIL, 2013b).

Nos dados coletados a partir dos questionários, verificamos que 77% dos respondentes afirmaram que já tiveram suas turmas ou da escola avaliadas pela ANA em anos anteriores. Já na entrevista, 29,7% dos professores e coordenadores pedagógicos, informaram que nunca participaram da ANA; não têm experiência para comentar, mas quase metade deles citou que conhecem o SAEPE, a exemplo da P-4B: “Eu ainda não peguei o 3º ano, não tenho conhecimento da ANA. Eu tenho do SAEPE.”. Podemos inferir que esse percentual de resposta, 29,7%, deu-se pelo fato da ANA ter sido aplicada pela última vez em 2016, enquanto o SAEPE tem sido aplicado anualmente, o que o torna mais conhecido e difundido nas discussões e rotinas escolares, ou ainda, os professores respondentes são os que acompanham outras turmas do ciclo de alfabetização (1º ou 2º anos).

Sobre a percepção dos impactos na educação após a ANA, a maioria dos docentes opinou que houve uma melhora nos seguintes aspectos: 59% na organização escolar; 67% para a escola; 54% para a classe docente e 73% para a qualidade do ensino. Entre 18%

e 35% não opinaram e entre 7% e 19% disseram que está a mesma coisa. Nesse sentido, tais avaliações emitidas pelos docentes são de grande importância, pois de acordo com Antunes (2013), a avaliação é uma coleta de evidências que controla a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, visualizando-se as mudanças, como ocorreram e as que ainda precisam ser feitas para se alcançar os objetivos educacionais propostos.

Proporcional aos dados coletados nos questionários, 10,8% afirmou, durante as entrevistas, que a ANA é importante para verificar as habilidades a serem dominadas pelas crianças ao final do ciclo de alfabetização, mas consideram que não trouxe retorno ou subsídios pra melhorar o que não está bom; deveriam existir políticas públicas pra investir nas escolas e na formação do professor, e não somente cobrar, ameaçar, classificar por cores ou ordem de *ranking*, forçando a aprovação.

A partir dos relatos referentes à avaliação que os docentes fazem sobre as consequências da ANA, podemos verificar que em documentos oficiais, como Brasil (2013b), é alertado que os dados de desempenho de aprendizagem são apenas um dos indicadores do processo de alfabetização, e que não devem ser utilizados para gerar competição e ranqueamentos entre as escolas. Logo, entendemos que atitudes como culpabilizar os professores, cobrando melhorias apenas deles e expondo as escolas em escalas de classificação em nada colaboram para mudanças nos contextos educacionais. Para tanto, segundo Brasil (2013b, p. 20), a intenção do INEP com essas avaliações e resultados é gerar reflexão sobre os processos de gestão, qualificação docente e contexto em que as escolas estão inseridas, buscando justificar os desempenhos obtidos; além de oferecer “subsídios para a orientação das práticas pe-

dagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão para o acompanhamento do trabalho de alfabetização.”. E é justamente sobre a ausência desses subsídios que também reclamam, como por exemplo: “[...] deveria se existir, uma política pública que investisse mais nas escolas, no professor, na formação do professor [...] que está dando mais erro.” (P-3E); “[...] pede pra ver como está, porém ela não traz subsídios pra melhorar aquilo que não está bom.” (P-3B); e “[...] um instrumento somente para dizer: ‘você é o primeiro do *ranking*’ [...], porque isso não ajuda a ninguém, e principalmente para o professor na sala de aula [...]. Ele é cobrado, não pra ele aprender, mas pra ele dar o resultado.” (TP-4).

Portanto, verifica-se que os docentes (professores, coordenadores pedagógicos e técnico-pedagógicos da SEDU) compreendem a importância e objetivos da ANA enquanto avaliação de larga escala para mensurar a qualidade da educação, mas também reivindicam que os investimentos sejam concretizados para melhoria da própria formação continuada e melhoria das condições de trabalho (estrutura e gestão escolar; tempo pedagógico e planejamento; reflexão e autonomia docente), a fim de que haja possibilidades de conquistar melhores desempenhos de alfabetização; o que também é pontuado na estratégia 5.1 da meta de alfabetização do PNE:

Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (BRASIL, 2014a, p.59).

a. Orientações e atividades preparatórias da ANA:

Referente às orientações e atividades preparatórias no período da avaliação de larga escala, as afirmativas nos questionários correspondem a: 86% que há informação aos professores sobre quando a escola será avaliada; 83% que têm instruções de como conduzir a classe e 79% que há orientações de se trabalhar com conteúdos específicos para obtenção de melhor resultado; somente cerca de 10% não responderam.

Tais números se confirmam nos relatos das entrevistas por 89,2% dos participantes, sendo 43,2% (atividades relacionadas à ANA) e 46% (atividades de outras avaliações externas).

Quanto aos relatos dos 43,2% dos participantes, no período da ANA foram vivenciadas: formações com repasses e análise de resultados e orientações para o processo de intervenção com o professor; Monitoramento do PNAIC; orientações escritas (frequência dos alunos; autonomia do aplicador; ficha para o professor preencher; o professor é só observador; rotina do dia; provas de marcar; horário do intervalo/ lanche/alimentação, material didático; oportunizar ambiente tranquilo, entrada do aluno); atividades - intervenção de alfabetização por nível a partir das habilidades usando recursos disponíveis na escola; revisões preparatórias para a prova no laboratório de informática com computador e vídeo; atividades e simulados ANA enviados pela SEDU para os coordenadores repassarem aos professores; correção, tabulação e revisão com base nos erros; bem como pelo trabalho contínuo por meio da proposta de alfabetização da SEDU.

Temos os simulados que colaboram muito, são muito bons [...]. Tem orientações escritas que são enviadas, tem as formações. (C-1).

[...] em relação a aplicação foi tudo muito bem feito, houve toda a comunicação a gente recebeu um comunicado como seria [...] você vai ter uma ficha para preencher, mas vai ficar observando lá, o aplicador é que vai ter toda né, autonomia na sala para aplicar a prova [...] informação que o lanche deveria ser servido. (C-2A).

Eu lembro que antes vinha; vinham as habilidades pra gente trabalhar em cima da prova, [...] a gente antes jogava duro pra ensinar os alunos, [...] à obter essas habilidades, [...] preparar o aluno já pra prova, [...] dentro das habilidades, mas tinha mesmo as atividades pra trabalhar. [...] A gente já trabalhava junto com conteúdo. (P-3E).

Eu sempre tirei um dia da semana pra trabalhar aquelas habilidades, com base no erro dos alunos. [...] No município daqui, a gente recebe as orientações, dos descritores, [...] o ano passado não teve mais, mas a gente recebe direto, recebe o simulado, aplica o simulado pra ver como é que aquele aluno está, [...] o que ele errou. [...] Eu vejo assim o município a preocupação, então ali a gente tá recebendo simulado, e tá corrigindo, tá tabulando junto com as coordenadoras, e vem a secretaria da educação e manda, manda muitas atividades, manda para a escola para xerocar, [...] o município deixava mais amarrado, fechado. (P-4D).

[...] elas preparavam atividades, simulados. Era todo um trabalho, a mesma coisa que a gente faz no SAEPE. Elas faziam toda uma preparação. [...] Com base nos simulados. (P-6C).

Olha na verdade a gente passa para os nossos coordenadores as nossas orientações, desde as habilidades que precisam ser trabalhadas, o período que isso precisa trabalhar: as atividades, os simulados, que eles precisam repassar para o professor para que possa trabalhar naquele período com os meninos [...]. (TP-1).

Eu lembro que a gente tinha realmente os repasses dos resultados, enquanto secretaria. E enquanto escola a

gente fazia mais essa análise, mais aprofundada, porque querendo ou não a gente tem um olhar mais relacionado à turma, [...] eu lembro que eram dadas as formações, as orientações, os ajustes de datas, a importância era ressaltada, a importância da participação de todos os alunos [...] sempre era ressaltado que objetivo era pra verificar, [...] é pra diagnosticar, pra ver as intervenções necessárias que devem ser feitas. (TP-6).

Sempre que tem as avaliações, existe um treinamento externo né, que quem é o coordenador da avaliação dentro da secretaria participa, e isso é repassado pra quem vai aplicar a avaliação. [...]. (TP- 4).

Durante a leitura desses relatos, notamos que a rede demonstra um compromisso em informar os profissionais desde os resultados da ANA, passando pelas formações com orientações e repasses de atividades de intervenção por níveis com base nas habilidades; até alcançar a vivência das revisões e simulados para treinar a ANA e as orientações destinadas à organização para o dia da aplicação pelo INEP nas escolas.

A reflexão sobre os dados de desempenho da ANA e as orientações sobre as habilidades a serem contempladas na avaliação são de extrema importância para que os professores e demais profissionais escolares possam compreender o processo, refletir e contribuir com a alfabetização dos estudantes. É, pois, para que sejam estudados e divulgados entre a comunidade escolar e rede educacional que o Inep disponibiliza os dados na sua plataforma, por meio de boletins individuais (por escolas) ou no painel educacional (resultado municipal) que retratam não só o indicador de aprendizagem, como também os de contexto escolar, importantes para interpretar e analisar cada realidade. Assim, Brasil (2013b, p. 20) expõe que:

Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitando o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, em geral, e do processo de alfabetização, em particular.

Porém, é importante considerar a cautela quanto ao trabalho voltado apenas às habilidades da matriz da ANA, pois os próprios documentos oficiais lembram que os descritores de operações cognitivas escolhidos para avaliar são apenas “um recorte de um conjunto de conhecimentos que a escola deve trabalhar e, de forma alguma, pode servir de parâmetro para substituir as propostas curriculares” (BRASIL, 2013b, p. 15).

Além das atividades dirigidas à ANA, 46% dos participantes afirmaram ter recebido ou vivenciado orientações e atividades preparatórias destinadas às outras avaliações externas aderidas pelo município nos últimos anos, com as quais tiveram vivência, tais como: simulados da PROVINHA BRASIL; sequência didática em slides e apostilas de exercícios com questões semelhantes à prova a partir dos descritores para o SAEPE para treinar o aluno; cronograma e provinhas de programas (ALFA E BETO; EDITORA APRENDER); Avaliações do PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (orientações do que deve ser lido pelo professor, pelo aluno sozinho, tempo de cada questão de acordo com o manual), conversa com aluno (não faltar, resolver as questões com atenção), como veremos:

Tem, eles sempre mandam. No 1º ano a gente trabalha com aquele, o projeto ALFA E BETO, [...] eles trazem todo o cronograma para gente, e eles vão dando esse respaldo para gente, de como a gente aplicar, [...] tem as formações, que lá a gente vê também tudo isso. (P-1A).

A ANA não, [...] mas com o próprio 2º ano eu fiz que era a provinha Brasil e eu preparava assim simulado de 15 em 15 dias. (P-1C).

Eu acredito que são essas [referindo-se às avaliações de processo do Programa Mais Alfabetização] que a gente tá fazendo [...]. Aplica com todos na sala. E as orientações do que a gente pode ler pra eles, que não pode ser lido, que eles têm que ler sozinhos. E com as orientações, eles vão respondendo, passo a passo, né; uma turma esperando quem termine pra que o outro começar a outra questão. É feito passo a passo, a gente só lê o que vem no manual, nas instruções pra gente. (P-3A).

Não participo da ANA, mas [...] quando tinha a provinha externa do APRENDER [...] sempre a gente tinha essa preparação, revisão pra no dia a dia está trabalhando. (P-3D).

ANA, não sei informar. O SAEPE a gente começa março, [...] é uma vez a cada 15 dias fazendo atividades especificadas, [...] com slide, data show, [...] aquele material eu acho ótimo, que a criança sai do livro propriamente dito, que tem todo dia livro, quadro, caderno [...] vem pra outro ambiente e também aquela plaquinha também achei ótimo [...] porque querendo ou não a gente interage [...] a criança gosta dessas novidades, [...] ele sempre quer novidade, novidade, criança é um ciclo. (P-4C).

Tem, tem sim! [...] ano passado ficou um pouquinho a desejar, mas esse ano eles estão realmente, trazendo e enviando [...] atividades mesmo, bastante, [...] até com certo excesso [...] justamente para treinar o aluno [...] para quando chegar no dia eles se sentir preparados e [...] o professor se sentir seguro que trabalhou aquele determinado conteúdo, que não deixou a desejar. (P- 5B).

No município a gente tem é trabalho focado em cima de alguns, [...] programas que trazem essa prerrogativa [...] e o que é também pedido para nós, de tá intervindo, dando sugestões com atividades diversificadas, atividade que realmente supra qualquer necessidade [...] dos conteúdos, dos que a gente está chamando agora dos descritores [...] para que possa estar sendo superado, e quando vierem suas atividades avaliativas eles tenham sucesso. (C-6).

Contudo, percebemos que o trabalho com outros materiais de programas federais como “Mais Alfabetização” e “Provinha Brasil”, para o treino da avaliação estadual “SAEPE” ou testes realizados para mensurar a eficiência de programas terceirizados “Alfa e Beto; Editora Aprender”, funcionam como um processo de preparação da alfabetização e da ANA. Podemos inferir que as escolas pesquisadas estão inseridas numa lógica de quase mercado e prestação de contas geradas pelas Reforma Educacional e Políticas Neoliberais, em que se percebe que, com um discurso de educação de qualidade para todos, a reforma empresarial da educação (parceria de instituições privadas) trabalha com a produção de ‘política de evidência’, centrando-se na organização e análise de dados dos resultados de aprendizagem dos estudantes em testes padronizados, ocultando as discussões sobre a concepção de educação e de sociedade.

Nesse sentido, segundo Freitas (2018), a implantação da reforma empresarial na educação acontece por meio de um ‘alinhamento’ com uma sequência de processos regulamentados em leis: a) padronização através de bases nacionais curriculares (a escola saberá o que ensinar); b) testes censitários e padronizados (instrumentos para acompanhar passo a passo verificando se a escola ensinou ou não e as metas); e c) responsabilização verticalizada (mecanismos de premiação, punição e correção de desvios). Tais elementos são inseridos na escola em um sistema de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho e competição entre escolas e professores.

Na mesma linha de pensamento, Hypolito e Leite (2012) mencionam que além da implantação de modelos de avaliação de larga escala, modelos de gestão gerencialista, políticas curriculares

por competências, as políticas neoliberais puderam ser sentidas no campo educacional: pelo incentivo a formas de financiamento e administração (parceria público-privada definida como quase mercado) e pela precarização do trabalho docente (intensificação do trabalho, contratações temporárias, redução da autonomia pedagógica e controle externo sobre o trabalho), o que tem sido evidenciado nas falas dos entrevistados quando relatam sobre a visão que têm sobre as avaliações externas, as orientações e atividades preparatórias da ANA, bem como sobre o clima escolar que veremos a seguir.

b. Clima escolar no período das avaliações externas

Percebemos que o clima de ansiedade e tensão prevalece no período das avaliações externas na escola, pois 35,1% relataram ocorrer por conta dos resultados; apreensão da turma não sair bem, por sentir-se avaliado e culpado; questão do aluno com deficiência influenciar no resultado, bem como a fidedignidade dos resultados. Vejamos nas falas representativa a seguir:

Ficam bem tensos né. Que querendo ou não, a gente fica assim [...] com aquela ansiedade, mas eu acho que é uma ansiedade até boa, porque quando você tem essa ansiedade é porque você está querendo se melhorar. (P-1A).

Os professores ficam um pouquinho, mais tensos. Os alunos até que não [...] os professores é que ficam mais apreensivos, acho que a grande maioria acha: “ah, minha turma não vai se sair bem, então vai ser avaliado mal”. Porque tudo que vem para a avaliação para turma, você sempre vai achar que é avaliação em cima do professor, então acha que é mais culpa do professor. (P2-B).

Tenso mesmo, porque a escola quer mostrar resultado, e quer mostrar o resultado bom. Então, a gente fica um pouco mais apreensivo né, em relação a isso. (P3-E).

[...] os professores eu acho que fica assim, um pouco apreensivo: como é que vai ser o resultado? Porque assim, [...] a gente quer fazer um bom trabalho pra tudo dar certo, mas você sabe que também não depende só do professor, (...) [...]hoje é o que tá em alta é o “dislexo”, o altista e tal, porque agora se presta mais atenção nessas crianças que tem dificuldade, que não aprendeu, [...] a questão do AEE. (P-4A).

[...] a gente percebe que o professor fica um pouco apreensivo, que sabe que [...] está avaliando o aluno, e sente que está avaliando a gente também. (C-5).

[...] Mas fica um clima assim: professores de sala, que vão passar pela situação, ficam apreensíveis, querendo resultado, [...] buscando almejar o desejado, que a secretaria deseja, que a rede exige. [...] eles ficam preocupados como profissionais. (C-6).

[...] eles tinham a preocupação de fazer tudo direitinho, que os resultados fossem fidedigno. [...] a secretaria tinha toda uma responsabilidade de aplicar conforme as instruções que vinham, levavam a serio. (TP-5).

[...] a escola fica com aquela preocupação como é que eu vou me dar bem, [...] tem aquela revisão maior. [...] Então, aí querendo ou não começa o processo de distorção [...] porque sabe se a escola não se der bem, se a escola não apresentar bons resultados a escola não fica tão bem vista. [...] Mas assim, enquanto secretaria sempre é passado o verdadeiro objetivo da ANA, que é de verificar, que é de diagnosticar, que é de realmente contribuir para formação de novas políticas. (TP-6).

Fica nítida a preocupação dos profissionais com resultados, pois desejam mostrar bons resultados e, caso contrário, temem não serem bem vistos como profissionais. Essa é a lógica das empresas, ver os resultados de sucesso da produção realizada. É as-

sim que se sentem os docentes como empregados de uma fábrica que precisam ter sua meta de produção alcançada para serem reconhecidos como profissionais de excelência.

Nesse sentido, Esquinsani (2012, p. 220) explica que para o neoliberalismo, “a educação deixa de ser uma esfera social para compor a lógica do mercado e do objeto ‘negociável’, funcionando segundo a estrutura deste mesmo mercado. Assim, a premissa é competir, instaurar comparações e adotar medidas de correção de resultados.”.

Já, 31,1% justificaram a preocupação com as normas de participação (assiduidade dos alunos), organização de espaço (silêncio/tranquilidade no ambiente) e tempo (horários de lanche e recreio):

Olha, na verdade a gente entra em contato com a escola, desde a questão da alimentação, da entrada do aluno na escola, é importante, para que não quebre esse tempo pedagógico de raciocínio de produção do aluno [...] nos orientamos para que a escola garanta nível de material desde o lápis, a borracha, [...] um ambiente tranquilo nesse dia [...] que não tenha muito barulho [...] para que a criança se sinta bem, e fique mais tranquilo [...] que favoreça a resolução dessas atividades. (TP-1).

Eu lembro bem que tinha a preparação de quando a ANA chegava, de avisar as escolas de que a ANA estava chegando, garantir a frequência dos meninos, que fossem todos avaliados, que era importante. (TP- 5).

A concentração que a gente tem que preparar o aluno para não faltar; a gente tem manter, o mais silêncio possível, para que não atrapalhe, para que ele se concentre; a escola tem a preocupação também da alimentação que às vezes tem aluno que vem sem se alimentar, aí ela fornece a primeira refeição. (P-1B).

Naquele dia da aplicação da prova, eu lembro que a gente [...] saiu no bairro, andando casa por casa [...] para não

deixar que ninguém faltasse naquele dia da prova, ninguém podia faltar [...] ”diga a fulano que não falte, ele vai ganhar um ponto” [...] no dia da prova todos os alunos é tinha que ter o recreio no mesmo horário, o lanche no mesmo horário, [...] tem que fazer silencio, não pode ir pro recreio para não fazer barulho [...]. (P-2D).

[...] Mas alguns faltam! [...] A gente tem que procurar estratégias pra trazer esse aluno, pra garantir que ele esteja na escola pra fazer [...]. Antes da avaliação eu percebo nos professores, aquele clima também, meio de ansiedade [...] aquela preocupação: “De quando, de como vai ser? De como fazer pra esses alunos vir; pra esses alunos não faltar?” (C-3A).

Então só essa ansiedade, [...] tudo a favor, de se organizar, de se planejar o ambiente calmo [...] tem a questão do recreio, a questão da merenda, de receber bem as pessoas que vem. [...] É uma proposta de realmente pra acolher, pra todo mundo ficar bem pra prova ser boa, os alunos ficarem tranquilos, pra gente ter um bom resultado. (C-4).

Dá uma tensão, [...] não por essa avaliação em si, mas [...] porque eram jogos aqui na quadra e isso atrapalha, o barulho muito grande, utilizando o microfone. Então todo mundo muito tenso, porque não é por não ter feito um bom trabalho, mas porque os alunos precisam também de concentração e tranquilidade, [...], mas se não existe essa tranquilidade na hora da aplicação da avaliação, [...] isso acaba atrapalhando no processo. A equipe fica ansiosa, [...] mas em decorrência desse fatores externos que ocorreram [...] interfere, tem que fechar tudo, janela e fica tudo abafado. (P-6B).

Tais preocupações com as normas confirmam-se com a existência das orientações que constam na Cartilha da Escola, em Brasil (2016a), com informações explícitas sobre como o gestor e o professor se organizar e se comportar antes, durante e depois do horário de aplicação dos testes, a fim de que a escola possa contribuir para o sucesso da aplicação da ANA, argumentando o seguinte: “Para que os resultados obtidos com a avaliação retratem a

realidade de cada escola, precisamos garantir que os dados sejam coletados por meio de uma aplicação padronizada. Para isso, é imprescindível que a escola apoie os aplicadores dos testes durante o trabalho.” (BRASIL, 2016a, p. 8).

Dentre as orientações/ normas da cartilha, as que mais causam tensão nos profissionais refere-se ao ajuste do horário da merenda e recreio dos alunos e outras atividades pedagógicas de modo que não coincidam com o período de aplicação da prova, evitando ruídos; bem como à garantia da frequência dos alunos, pois servirá para calcular o percentual de participação da turma no teste (previstos e presentes), e caso não atinjam 80% de participação os resultados da escola não são divulgados. Conforme Brasil (2015b), em 2013, os critérios de divulgação e acesso aos resultados pelas instituições de ensino eram ter, no mínimo, dez estudantes matriculados no momento dos testes (leitura, escrita e matemática) e obter taxa de participação de 50% dos estudantes matriculados no 3º ano, de acordo com os dados do Censo Escolar; já a partir de 2014, com a publicação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o critério de participação mínima foi elevado para 80% dos estudantes matriculados, além de exigir, no mínimo, a presença de 10 estudantes no momento da avaliação.

Outro aspecto que resulta em mais tensão no ambiente escolar e empenho por parte da SEDU, mencionado por 21,6% dos entrevistados, está relacionado aos aplicadores externos da avaliação. Assim, os professores e coordenadores receiam que a forma de aplicação, expressão oral dos aplicadores, deixem os alunos nervosos e influencie no resultado; enquanto que os técnico-pedagógicos da SEDU mencionam o esforço em formar/treinar os

aplicadores conforme as orientações do INEP. Vejamos alguns trechos selecionados como representação:

[...] os professores estão ansiosos para saber quem é que são os aplicadores. (C - 2A).

Tenso! (risos) Muito tenso! Tanto para os alunos, pros professores, pra quem vai aplicar a prova, pra coordenações, pra direção, tudo fica tenso! Até os alunos sentem o peso, inclusive, quando eles vê alguém diferente, [...] eles travam. É boa, muito boa a nossa presença na sala de aula, porque nesse momento a gente tem que estar falando com calma com o aluno, porque eles confiam na gente. Então eu acho tenso, muito tenso, acho que deveriam vir aplicadores mais brincalhões [...], porque cansa muito o aluno, o calor cansa muito, [...] o menino com fome, [...] Então eu não gosto muito desse dia não, apesar de que eu trago muito assim coisas legais pra eles. (P-4B).

Bem tenso, até porque nunca sabe quem vem aplicar. Tem sempre a questão do aplicador! Muitas vezes o aplicador é uma pessoa bem flexível [...] que consegue até com seu modo de falar, deixar o aluno mais a vontade. Mas a gente sabe que tem aquele aplicador que é mais ranzinza, que até a forma de se expressar em sala de aula já deixa o aluno tenso. E a gente está lidando com criança! [...] trava aquele aluno completamente! [...] muitas vezes o resultado negativo não é por conta do aluno não saber o conteúdo, é pela forma [...] que está sendo aplicada no momento. (P-5A).

A pessoa indicada pela secretaria da educação para coordenar a ANA, convoca pessoas que tenham disponibilidade de tempo e interesse em aplicar a ANA, dá uma rápida orientação, e nos dias seguintes ocorre a aplicação. (TP- 2).

Se organizava bem [...] é tanto que os avaliadores passavam pelo um processo de ter formação [...] de chegar lá, o sigilo, o cuidado com os instrumentos [...] a secretaria tinha toda uma responsabilidade de aplicar conforme as instruções que vinham, levavam a sério. (TP- 5).

De uma forma geral a SEDU tem uma organização muito boa [...] não sei se já é uma indicação do INEP [...] mas são todos feitos no mesmo período [...] formação com aplicadores (TP- 3).

Quanto à preocupação apontada pelos entrevistados sobre o desempenho e forma de conduzir do aplicador durante a aplicação dos testes, percebe-se que deveria ser um dos critérios a serem incluídos no momento da seleção.

No “guia para contratação de colaboradores” o INEP (2016a) orienta que os aplicadores selecionados cumpram aos critérios exigidos: possuir ensino superior completo, com licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior e/ou Magistério (nível médio); possuir experiência mínima de dois anos no magistério nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); possuir experiência em aplicação de avaliações externas de alunos ou de sistemas de ensino, que utilizem provas para aferição do conhecimento da educação básica; residir no município sede do polo; e participar obrigatoriamente das capacitações (presencial e a distância), a fim de garantir a qualidade e eficiência da aplicação. Ainda é solicitada a apresentação dos certificados de escolaridade e as declarações de experiência para confirmar a seleção, que é feita pelo coordenador do polo, o qual também capacitará os aplicadores.

Portanto, apontamos a necessidade de haver um instrumento avaliativo sobre o desempenho e forma de conduzir do aplicador, que pudesse ser preenchido pelo gestor escolar, professor e coordenador do polo, a fim de avaliar melhor a condução do processo e possibilitar uma garantia/respaldo de competência e experiência técnica ao aplicador para as próximas aplicações. Ainda, seria necessário que o aplicador apresentasse uma declaração de “nada consta” no ato da seleção. Talvez, a inclusão dessas medidas, que

ainda não constam no guia para contratação de colaboradores, pudessem colaborar para garantir um processo mais tranquilo com relação à didática do aplicador para com os estudantes avaliados, que são crianças e necessitam de olhar mais sensível e afetivo, em um momento que por se já é tenso.

Nesse sentido, o INEP (2016a) recomenda que durante a aplicação da prova, o professor permaneça na sala de aula para auxiliar o aplicador apenas em questões de disciplina, devendo assinar o termo de sigilo, compromisso e confidencialidade, guardando seus objetos eletrônicos, mas não deverá auxiliar os alunos a responder as questões, interferir na aplicação e ler/manusear os cadernos de questões. Ainda, Brasil (2013b, p.16) reitera que “é sempre desejável que o professor de cada turma esteja presente na aplicação do teste, no sentido de manter um ambiente confortável para a criança que está sendo avaliada.”

Ainda, 13,5% alegam que no período que antecede às avaliações externas sentem o aumento da sobrecarga de trabalho, da correria/agitação /euforia para dá conta do programa curricular e ao mesmo tempo das revisões dos descritores da prova; das orientações, formações e planejamentos, o que de acordo com Hypolito e Leite (2012) se dá pela precarização do trabalho docente (intensificação do trabalho, redução da autonomia pedagógica e controle externo sobre o trabalho) gerado pelo sistema neoliberal e lógica de mercado. Citamos, assim, algumas falas demonstrativas:

[...] lembro que o processo anterior de aplicação é bem puxado, é tudo muito corrido né, você tendo que da conta ali do programa, mas o mesmo tempo que da conta tem que estar ali revisando aqueles descritores né, que possivelmente, irão estar na avaliação na aplicação. (C - 2A).

Bem mais corrido, [...] logo no início, eu tive que elaborar [...] algumas questões, para montar aqueles slides, [...] depois não, a SEDU já foi mandando, [...] umas que trabalhou com o livro do Aprender, que foi legal também, que eu achei interessante, porque assim a gente já trabalha com o que tem, não tem que ficar buscando fora, porque às vezes a gente perde tanto tempo buscando, buscando, [...] eu achei que a, a secretaria ajudou bastante, muito mesmo. (P-4C).

Eu acredito que a gente fica com uma pressão muito grande, porque eu não sei se o MEC percebe, ou se as secretarias percebem que, é sempre quando a agente está fechando a unidade [...] é um período muito complicado, nós temos muitas planilhas para preencher [...], fechar diário, elaborar prova... Então esse é o problema, porque infelizmente tem que ser feito no final do ano, e essas avaliações não servem como avaliações internas. [...] Então o professor fica bem sobrecarregado, os alunos acho que acabam que sentindo um pouquinho, [...] final do ano está todo mundo cansado, [...] quando eu estava com o 3º a gente tinha que corrigir esses simulados, [...] dá a aula, fazer plano de aula, elaborar é avaliação, imagina é bem pesado. [...] eu acho que acaba o professor passando para o aluno é, esse cansaço [...] está assim, muito atarefado. (P-6A)

Porém, 13,5%, referindo-se ao dia da aplicação da avaliação externa, afirmam que o clima escolar fica tranquilo, pois prepararam os alunos bem sobre preenchimento, estrutura da prova, produção textual, discutindo em sala, treinando-os e acalmando-os durante as aulas, como vimos anteriormente.

É importante que um olhar sensível e cuidadoso seja lançado sobre esses pequenos estudantes, pois estão apenas iniciando o processo escolar, necessitando que o professor ajude-os a se preparar para enfrentar as rotinas impostas pelo mundo capitalista, mas com cuidado, pois Freitas (2018) alerta que a pressão sobre as crianças e jovens tem desencadeado ansiedade e outras doen-

ças que afetam seu desenvolvimento, e que deveríamos lutar para que fossem desenvolvidas leis que oportunizem os pais escolherem se querem que seus filhos participem de avaliações censitárias de larga escala.

4.1.3 Concepções de alfabetização

Percebemos que apenas 8,1% dos sujeitos entrevistados, relacionam a alfabetização somente ao ato de codificar e decodificar a língua, realizando uma leitura mecânica e sem compreensão ou aplicabilidade na vida social. Enquanto, 2,7% mencionam apenas aspectos do letramento como concepção de alfabetização.

Porém, a maioria, 89,2%, faz menção à leitura e à compreensão como qualidade indispensável para o sujeito ser considerado alfabetizado; sendo que desses, 51,4% agregaram também o letramento como condição para alfabetização, a partir de onde o sujeito é capaz de: realizar a leitura de mundo; ter criticidade; compreender a realidade; fazer uso social da leitura e escrita; ir além da leitura e escrita no Português, mas expandir para outras áreas do conhecimento; sabendo conviver, analisar e modificar o mundo. E 46% incluíram o desenvolvimento das habilidades de escrita e produção textual como requisito para se está alfabetizado.

Desses 89,2%, os que consideram a alfabetização somente como leitura, compreensão e letramento totalizam 18,9%; os que indicaram apenas como ler e compreender são 24,3%; os que concebem como a união entre ler, escrever e compreender são 13,5%; Já a maioria, 32,5%, compreende a alfabetização como a combinação do processo de leitura e escrita com compreensão e letramento, dos quais podemos verificar as seguintes falas:

Alfabetização pra mim, além de ler, escrever, entender todo esse processo de leitura, o que escrever, o que leu, [...] e ele faz a leitura de mundo também [...] eu vejo alfabetização atrelada com letramento. (C-2A).

É, uma criança quando ele tá alfabetizada, é mais do que aprender a ler e a escrever, ela tem que compreender né, compreender a sua realidade, tem que ser crítica [...] quando você começa a fazer a leitura do seu mundo, a compreender sua realidade, aí sim eu acho que você está alfabetizado. (C-2B).

[...] sujeito letrado, saber ler e escrever, nem que seja um pouquinho né, ler e escrever, pelo menos compreender o que leu, e compreender o que escreveu. (P-2B).

Alfabetizar é isso, não só a ler e escrever, é preparar a pessoa para a vida, para viver no social. Um sujeito alfabetizado é um sujeito preparado para situações cotidianas, não só dentro da sala de aula, dentro da escola. (P-2E).

Alfabetização é um conjunto, não é só ler e escrever. É preciso se compreender aquilo que se lê e aquilo que se escreve. E quando a gente fala em alfabetizar, a gente fala muito também na parte de leitura e escrita no português, mas a gente também tem alfabetizar na matemática, tem que alfabetizar na ciência. É o conjunto do todo, como já diz os teóricos né, o aluno é um ser completo. [...] o sujeito alfabetizado é esse que compreendeu, esse que aprendeu, que conseguiu é, ler, a matemática, ler a ciência, ler o português, ler a vida, pra mim é isso o sujeito alfabetizado. (C-3A).

Ah, um sujeito alfabetizado [...] consegue ler bem, compreender, escrever; escrever uma frase, escrever um pequeno texto, e que ela também já começa a se comunicar com o mundo que ela vive, lendo uma placa de uma padaria, o nome do ônibus, uma coisa no salgadinho, uma coisa que passa na televisão. [...] uma criança que ela não é alfabetizada ela é cega, ela não consegue enxergar nada [...] tudo o que a gente faz depende de leitura, tudo! (P-4A).

Então, para mim alfabetizado é... como se fosse uma porta que se abre na vida de uma criança. [...] Porque

assim, o alfabetizar, não no sentido de decodificar, mas no sentido de possibilidade daquela criança descobrir uma série de coisas [...] que o mundo letrado oferece, [...] a partir do momento que ela consegue ler um livro, que ela consegue ter informação né, e interpretar, não só ler, decodificar, [...] ela ganha o mundo, que aí sim, ela vai ter oportunidade [...] de ela saber que tem condições, tem potencial. [...] O mundo hoje sem ler e escrever, a pessoa é nada, não é, infelizmente. [...] Quando eu estava em turma de alfabetização para mim o meu maior presente era chegar ao final do ano, o menino: Ah, professora já estou conseguindo ler! Ah eu já estou lendo um livrinho! (C-5).

Alfabetizado [...] é quando ele domina a leitura e a escrita [...] passando pelo conhecimento de mundo que também entra nesse processo de alfabetização, que já vai o letramento. (C-6).

Sujeito alfabetizado é um sujeito letrado. O que eu entendo por letramento é aquele, que não só codifica, que lê palavras, mas que ele interage, que ele reconhece o seu papel no mundo. [...] E quando eu vejo que eles compreenderam, e começa dar exemplo da vida deles, que é o que eles fazem, então eu compreendo que isso é alfabetização. [...] Eles não dão só o significado da palavra, eles usam pra si, eles sabem exemplificar. Então eu penso que alfabetizar é muito amplo, [...] é um caminho muito longo, não é só até os três primeiros anos da educação [...] do ensino fundamental I, não é mesmo. (P-6A).

Um sujeito alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; e compreendeu todo o contexto [...] que está ao seu redor. (P-6C).

Eu acho que alfabetização é um processo de aquisição da leitura e da escrita, fazendo um link com a sociedade que a gente vive [...] fazendo o uso dessas práticas sociais da leitura e da escrita, né. Então, na sua integra alfabetização é esse processo de você saber ler, escrever e compreender e utilizar isso no seu dia a dia. [...] Quanto ao sujeito alfabetizado, não é um sujeito que decodifica, mas um sujeito que faz uso social da leitura. Então, no contexto que ele esta inserido, usa essa aquisição desse conhecimento da leitura pra ele viver e se sobressair dentro dessa sociedade que agente vive, que é uma sociedade

letrada. [...] quando a gente tem a criança ou o adulto que não tem esse domínio, Infelizmente [...] ele é marginalizado dentro da sociedade, porque [...] ele não consegue se adaptar e nem evoluir dentro dessa sociedade, sem esse processo de alfabetização. (TP-4).

Alfabetizado que eu digo, não só no ler e escrever né, alfabetizado no sentido dele pensar, dele poder ser crítico, dele poder ter a leitura que Paulo Freire falava, que era a leitura de mundo, e aí é onde entra o letramento, essa função social que agente tenta desenvolver nesses alunos, esse senso crítico.. [...] que ele possa ler, que ele possa compreender, e que ele de fato possa atuar no meio social; que ele possa ser um indivíduo ativo e não passivo. [...] pra que lá na frente realmente ele possa ser esse sujeito que lê; que através dessa leitura elabore seus próprios conceitos, que ele possa ser crítico. É nesse sentido, de não formar o menino dentro de uma formação mecânica, que ele não atue, é a construção do conhecimento para começar desde cedo, é nesse sentido. (TP-5).

Nesse contexto, consideramos que a maioria dos docentes entrevistados compreendem as concepções trazidas pela ANA quanto à “alfabetização e letramento”, pois de acordo com Brasil (2013b, p. 9), “o processo de apreensão do código alfabético deve ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos.”. Porém, apenas 2,7% dos entrevistados mencionaram as habilidades matemáticas como parte do desenvolvimento da alfabetização. Sobre isso, Brasil (2012b) afirma que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos.

Logo, num sentido específico, a alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético (fonema/som e grafema/

grafia), indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Num sentido amplo, a alfabetização refere-se ao letramento, por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos, implicando um trabalho com todas as áreas curriculares. Já a alfabetização em Matemática pode ser conceituada como o processo de organização dos saberes da criança a partir de suas vivências anteriores à escola, possibilitando-as construir conhecimentos matemáticos articulados para sua atuação na vida cidadã. (BRASIL, 2012b). Em resumo, o PNE (2014-2024) apresenta a concepção de alfabetização e de sujeito alfabetizado:

Pode-se considerar alfabetizada uma criança que se torna capaz de apropriar-se da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida. [...] A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de) codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. (BRASIL, 2014a, p.85).

Tais conceitos comungam com as ideias de: Ferreiro (1997), que comenta sobre a importância e necessidade de se trabalhar na escola a escrita em seus contextos sociais funcionais, não por meio do ensino de letras ou sílabas isoladas, mas sim através da vivência e interação com os variados tipos de textos; de Freire (2000, p. 20), quando salienta a necessidade de se formar leitores críticos, que leiam além das palavras, isto é, interprete-as de acordo com a realidade, a fim de transformá-las por meio de uma ação consciente. “ [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daque-

le”; e de Santos (2015b, p. 33) ao enfatizar que o uso de textos que circulam na sociedade quando utilizados nas aulas de matemática podem desenvolver “[...] o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.”

4.2 Focando um olhar sobre os resultados da ANA

Neste bloco, apresentamos os dados das escolas pesquisadas referente aos resultados da ANA no decorrer das três edições que houveram (2013 - 2014 - 2016), quanto aos indicadores de aprendizagem (leitura, escrita e matemática) e aos indicadores de contexto (sócioeconômico e formação docente), cujos dados fazem parte do boletim escolar disponibilizado pelo INEP. Além disso, trataremos sobre os dados coletados nos questionários da pesquisa, os quais evidenciam as impressões dos participantes sobre avaliação a ANA.

4.2.1 Indicador de aprendizagem: proficiência em leitura, escrita e matemática

Os “indicadores” são medidas específicas que transmitem uma informação referente a uma dimensão específica e relevante da educação, expressando-se por meio de números com base em dados levantados em censos e pesquisas sociais, demográficas, econômicas ou educacionais. (PONTES, 2012).

Em relação à “proficiência”, Brasil (2016b) explica que é a capacidade para realizar algo, dominar um assunto, ter aptidão em certa área do conhecimento, ou seja, executar as tarefas com habilidade. Já “escalas” é a definição de intervalos de desempenho, permitindo estimar em termos quantitativos o que os alunos

são capazes de fazer. Isto é, nas escalas são organizadas as proficiências por níveis de habilidades/desempenho, do mais simples para o de maior complexidade. “Um nível de proficiência agrupa um conjunto de habilidades comuns a um grupo de estudantes.” (BRASIL, 2015a, p.35).

O indicador de aprendizagem é constituído pelas proficiências de leitura, de escrita e de matemática, os quais são tratados separadamente no boletim da ANA. Inicialmente, apresentamos os resultados das escolas por tipo de proficiência; e em seguida, apresentamos uma soma das três proficiências (leitura, escrita e matemática), a fim de ter uma visão geral do nível de alfabetização de cada escola pesquisada.

a. Proficiência de leitura

A proficiência em leitura é classificada em uma escala que vai do nível mais simples, como o domínio da leitura de palavras com estrutura silábica canônica (sílabas formadas por consoante + vogal), o que comumente as professoras alfabetizadoras chamam de palavras com sílabas simples; até o nível mais complexo, demonstrar aptidão para estabelecer relações entre partes de um texto compostas por conectivos (pronome e advérbio) e realizar inferências a partir de leitura de textos verbais, o que pressupõe alcançar um nível de compreensão textual mais amplo.

Como veremos, na tabela 2, constam percentuais referentes aos níveis suficientes de proficiência em leitura, ou seja, nível 3 (adequado) e nível 4 (desejável), nos quais são contempladas as habilidades mais complexas da matriz da ANA.

Tabela 2 – Nível de proficiência em leitura das escolas pesquisadas, 2013-2014-2016

ESCOLA	2013	2014	2016
E-1	51,06%	43%	24,20%
E-2	32,39%	24%	24,74%
E-3	28,31%	36,30%	44,80%
E-4	62,97%	62%	62,26%
E-5	68,08%	53%	65,91%
E-6	50,00%	71%	62,82%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelo INEP no boletim ANA -2013-2014-2016 das escolas pesquisadas.

Analizando a série histórica de proficiência em leitura das escolas entre 2013-2014-2016 (TABELA 2), observamos que as escolas E-1, E-2, E4 e E-5 tiveram uma queda nos resultados; e somente as escolas E-3 e E-6 demonstraram uma elevação de desempenho. Com isso, visualizamos que duas das escolas selecionadas por terem menores resultados de alfabetização (E-1 e E-2), como também duas das escolas com maiores desempenhos de alfabetização (E-4 e E-5), tiveram um declínio na proficiência em leitura. Além disso, visualizamos que uma das escolas de cada grupo E3 (menor % de alfabetização) e E-6 (maior % de alfabetização) conquistaram avançaram quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura.

Para tanto, a fim de que os alunos avancem para níveis cada vez mais elevados na escala de proficiência da ANA, na sala de aula devem ser propostas aos alunos atividades significativas, nas quais a leitura possa assumir a sua função social partindo de textos, bons textos, que levem o aluno a sentir-se seduzido. Nes-

se sentido, Ferreiro (1997) fala sobre a importância e necessidade da escola trabalhar a língua escrita a partir de sua função social, ajudando-a a compreender para que ler e para que escrever, numa interação constante com a diversidade textual.

b. Proficiência de escrita

A proficiência em escrita é classificada em uma escala que vai do nível mais simples, escrita de palavras não convencional, ou apenas representação de palavras, estabelecendo algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora; até o nível mais complexo que se trata de produzir textos, dando continuidade a uma narrativa com articulação de conectivos, uso de sinais de pontuação e escrita ortográfica, mesmo que com desvios que não comprometam a compreensão.

Constam, na tabela 3, percentuais referentes aos níveis suficientes de proficiência em escrita, ou seja, nível 3 (adequado) e nível 4 (desejável) em 2013; e nível 4 (adequado) e nível 5 (desejável) em 2014 e 2016, nos quais são contempladas as habilidades mais complexas da matriz da ANA. Assim, a escala passou a ter um nível a mais, tendo como diferencial principal o nível 1, no qual passou a ser registrado o percentual dos alunos que ainda não escrevem convencionalmente, pois, em 2013, eles eram alocados na escala como “sem pontuação”, por apresentarem escrita incompreensível.

Tabela 3 – Nível de proficiência em escrita das escolas pesquisadas, 2013-2014-2016

ESCOLA	2013	2014	2016
E-1	59,85%	66,07%	53,23%
E-2	51,98%	45,08%	53,60%
E-3	44,02%	64,97%	60,00%
E-4	93,41%	73%	70,53%
E-5	43,49%	82,36%	81,82%
E-6	76,25%	85,72%	82,05%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelo INEP no boletim ANA -2013-2014-2016 das escolas pesquisadas.

Analisando a série histórica de proficiência em escrita das escolas entre 2013-2014-2016 (TABELA 3), observamos que as escolas E-2, E-3, E-5 e E-6 avançaram em percentuais quanto aos níveis suficientes de escrita; enquanto as escolas E-1 e E-4 regrediram.

Assim, percebemos que houve mais escolas que avançaram na proficiência em escrita do que em leitura; dessas, somente a E-3 e E-6 obtiveram avanço tanto em leitura quanto em escrita. Para tal ocorrência, podemos subentender que na maioria dos casos pode ter havido uma maior ênfase no trabalho de escrita do que no de compreensão leitora, o que vai de encontro com os argumentos de Brasil (1997) quando expõe que há uma relação intrínseca entre a leitura e a escrita, pois para formar bons escritos é necessária uma prática constante de leitura, porque ela fornece subsídios sobre o que escrever e como escrever.

Outra suposição refere-se ao fato da proposta de produção ser a continuação de uma narrativa, o que pode ter facilitado, uma

vez que o texto já estava inicializado, exigindo dos alunos apenas complementar alguns fatos.

c. Proficiência de matemática

A proficiência em matemática é composta de quatro eixos estruturantes (numérico e algébrico; geometria; grandezas e medidas; tratamento da informação), cujas habilidades são classificadas em uma escala que vai do nível mais simples, como por exemplo, a contagem agrupamentos de objetos até vinte; até o nível mais complexo de resolver situações – problemas de multiplicação (proporcionalidade-dobro e triplo; e combinação) e divisão (metade, terça e quarta parte) envolvendo números naturais de até dois algarismos, com significado de comparar.

Constam, na tabela 4, percentuais referentes aos níveis suficientes de proficiência em matemática, ou seja, nível 3 (adequado) e nível 4 (desejável), nos quais são contempladas as habilidades mais complexas da matriz da ANA em 2013, 2014 e 2016.

Tabela 4 - Nível de proficiência em matemática das escolas pesquisadas, 2013-2014-2016

ESCOLA	2013	2014	2016
E-1	41,79%	38,46%	31,75%
E-2	37,60%	26%	32,67%
E-3	39,48%	33,14%	41,43%
E-4	56,09%	57%	68,42%
E-5	37,28%	53,85%	58,69%
E-6	30,56%	60,00%	66,67%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelo INEP no boletim ANA -2013-2014-2016 das escolas pesquisadas.

Analisando a série histórica de proficiência em matemática das escolas entre 2013-2014-2016 (TABELA 4), observamos que as escolas E-3, E-4, E-5 e E-6 avançaram em percentuais quanto aos níveis suficientes; enquanto as escolas E-1 e E-2 regrediram.

Quanto à aprendizagem das habilidades de matemática, Passos (2015) explica que durante as aulas é necessário que as crianças sejam desafiadas pelo professor com situações – problemas que os convide a pensar, experimentar e criar diversas possibilidades de resolução, pois assim exercitarão a compreensão, o raciocínio matemático, e não só resolverão de forma automática, usando uma conta.

Dessa forma, o ensino da matemática, principalmente no ciclo da alfabetização, quando as crianças estão no auge do estágio operatório concreto, precisam vivenciar atividades práticas, utilizando recursos materiais e jogos, de forma que possam sentir-se desafiados e invadidos pelo mundo da imaginação. Isso facilitará que façam a transição das situações-problemas socialmente vivida para uma configuração mais abstrata nas etapas/anos seguintes, pois já haverá compreendido o processo, o significado dos números em nosso cotidiano.

a. Indicador de contexto: nível socioeconômico

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) possibilita classificar o público atendido pela escola em um nível social, apontando o nível de vida dos estudantes (escolaridade dos pais, posse de bens e contratação de serviços pela família). Assim, foram criados 07 (sete) grupos, que correspondem à: Nível 1 (Muito baixo); Nível

2 (Baixo); Nível 3 (Médio baixo); Nível 4 (Médio); Nível 5 (Médio alto); Nível 6 (Alto) e Nível 7 (Muito Alto).

A partir dos dados disponibilizados, nos boletins da ANA, das edições 2013-2014-2016 pelo INEP, as escolas selecionadas para a pesquisa foram classificadas nos níveis descritos no quadro 17:

Quadro 17 - Nível socioeconômico dos alunos das escolas pesquisadas, 2013-2014-2016

ESCOLA	2013	2014	2016
E-1	MÉDIO BAIXO	MÉDIO BAIXO	MÉDIO BAIXO
E-2	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO
E-3	MÉDIO BAIXO	MÉDIO BAIXO	MÉDIO BAIXO
E-4	MÉDIO	MÉDIO	MÉDIO
E-5	MÉDIO	MÉDIO ALTO	MÉDIO ALTO
E-6	MÉDIO	MÉDIO ALTO	MÉDIO ALTO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados disponibilizados nos boletins da ANA (2013-2014-2016) pelo INEP em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>

Pelos níveis socioeconômicos do período analisado, podemos interpretar que as escolas E1 e E-3 permaneceram no nível 3 (médio baixo); E2 e E4 mantiveram-se no nível 4 (médio); E5 e E6 progrediram do nível 4 (médio) para o nível 5 (médio alto).

Assim, percebemos que nas escolas E1, E2, E-3 e E4 não houve melhoria das condições sociais para o público atendido, necessitando que o poder público focalize ações governamentais e programe políticas que venham contribuir para superação das dificuldades que estas escolas enfrentam, e conseqüentemente para a elevação do fluxo escolar e aprendizagem dos alunos, conforme objetivo exposto na Nota Técnica do INSE ((BRASIL, s/d)). É ne-

cessário que as escolas com públicos menos favorecidos tenham atendimento diferenciado, ou seja, recebam um maior investimento por meio das políticas públicas para que possam ter condições de elevar o nível social, pois ao contrário, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. (BOURDIEU, 2015, p. 59).

b. Indicador de contexto: adequação da formação docente

O indicador de adequação da formação docente é categorizado em 5 grupos, sendo considerado o Grupo 1 “Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam (Pedagogia ou Letras ou Matemática), ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído”, como desejável para que os professores estejam situados, uma vez que a ANA avalia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir dos dados disponibilizados, nos boletins da ANA das edições 2013-2014-2016 pelo INEP, as escolas selecionadas para a pesquisa possuíam os percentuais de formação docente adequada conforme descrito na tabela 5:

Tabela 5- Adequação da formação docente das escolas pesquisadas, 2013-2014-2016

ESCOLA	2013	2014	2016
E-1	33,33%	42,70%	41,70%
E-2	11,76%	11,30%	19,30%
E-3	52%	54,20%	61,20%
E-4	45%	33,50%	26,90%
E-5	75%	37,90%	52,50%
E-6	20%	0%	12,50%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações disponibilizadas pelo INEP no boletim ANA -2013-2014-2016 das escolas pesquisadas.

Analizando a série histórica (2013-2014-2016) das escolas selecionadas para a pesquisa, na tabela 5, percebemos que E1, E2 e E3 tiveram avanço quanto ao nível desejável ou adequado de formação docente, enquanto que E4, E5 e E6 demonstraram um declínio.

Porém, ao traçar o perfil dos profissionais que atuam no ciclo de alfabetização, utilizando-se dos dados dos questionários da pesquisa, identificamos que, em 2018, 100% dos professores possuem licenciatura em Pedagogia, compreendendo assim o nível de formação adequada exigida para lecionar nas turmas de 3º ano do (EF).

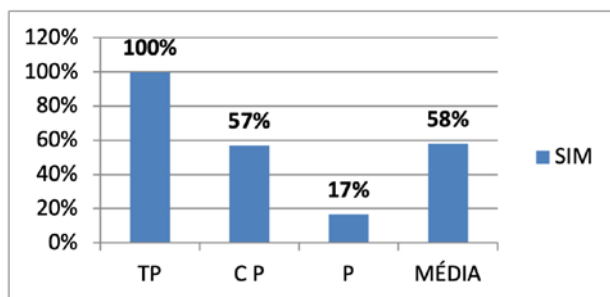
c. Acesso e impressões dos docentes sobre o resultado ANA

Quanto aos resultados da ANA, apenas 58% participantes afirmaram, nos questionários, ter tido acesso; sendo 31% por meio de reunião com a coordenação pedagógica e gestão escolar

ou secretária de educação; 21% pelo setor de dados da SEDUC e 6% pelo site do INEP.

Ainda percebemos (GRÁFICO 5) que, à medida que nos aproximamos do chão da sala de aula, o percentual de acesso aos resultados da ANA pelos docentes vai decrescendo:

Gráfico 5 - % de acesso aos resultados da ANA pelos docentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos questionários.

Legenda: TP (Técnico-pedagógico da SEDU); CP (Coordenador Pedagógico das escolas) e P (Professores regentes em sala de aula).

Destes 23% ficaram satisfeitos e 35% insatisfeitos com os resultados obtidos. Sendo assim, 42% dos docentes não tiveram acesso aos resultados, o que é preocupante, uma vez que para Luckesi (2018), as instituições e sistemas necessitam utilizar os dados da avaliação para viabilizar os investimentos necessários e adequados para o alcance satisfatório dos objetivos almejados, pois o ato avaliativo é uma prática investigativa parceira do gestor da ação, revelando-lhe a respeito de uma realidade a qualidade dos resultados da ação que administra, a fim de que tome decisões.

Nesse sentido, Esquinsani (2012, p. 218) enfatiza que “os dados levantados pela avaliação em grande escala precisam ser analisados, criticados e cortejados, qualificando políticas públicas e processos de gestão da educação.”.

Portanto, constatamos a necessidade de divulgação e orientação aos docentes das possibilidades de obtenção de dados e informações disponíveis no site do INEP, a fim de que possam acessar e manter-se atualizados, provocando discussões, reflexões sobre a realidade escolar e rede que atuam, a fim de tomarem decisões sobre os resultados obtidos.

Proposta de Produto Final de Conclusão de Curso

Como o trabalho de pesquisa preconiza um retorno aos sujeitos *in lócus* de origem, no caso do mestrado profissional em educação, além dessa dissertação, disponibilizamos para acesso dos colaboradores, produtos que possam ser utilizados para o fortalecimento das políticas educacionais e reflexão das práticas pedagógicas nas escolas redes de ensino. Além dessa proposta de produto final, apresentamos as publicações científicas em anais e periódicos.

5.1 Proposta de curso de formação continuada

Mas, do ponto de vista de formação de professores, um curso a distância de qualidade concretiza as orientações da moderna pedagogia e ajuda a formar sujeitos ativos, cidadãos comprometidos, pessoas autônomas, independentes, capazes de buscar, criar, aprender ao longo de toda a vida e intervir no mundo em que vivem. É muito bom que os professores possam vivenciar isso na sua formação e educação continuada. Bom para eles próprios, bom para seus alunos, bom para a melhoria de qualidade da educação. (NEVES, 2005, p.140).

Como produto educacional principal, é apresentada a proposta de um curso de formação continuada, **“Práticas pedagógicas de alfabetização: momentos de reflexão e ação”**, aos docentes do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Petrolina - PE, a fim de proporcioná-los a construção de conhecimentos e reflexão sobre as práticas pedagógicas e as possibilidades de reconstrução autônoma e reflexiva enquanto profissionais alfabetizadores a partir das diretrizes das políticas de alfabetização e experiências que ocorrem nas instituições escolares.

5.1.1 Apresentação

O produto educacional curso de formação continuada “Práticas pedagógicas de alfabetização: momentos de reflexão e ação” é resultado da pesquisa intitulada “Os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nas práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino em Petrolina - PE”, a qual foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPPI) da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, entre os anos de 2018 e 2019, tendo como orientador o Professor Dr.º Paulo César Marques de Andrade Santos.

A aplicação e exercício de ações e atividades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica nos sistemas de ensino reacendem as discussões sobre a atuação do profissional docente e em especial do professor alfabetizador, sujeito responsável pelo introito da criança em sua jornada na educação formal. As principais questões estão relacionadas à formação inicial, à formação continuada e/ou às condições de traba-

lho desse profissional e que impactam diretamente na qualidade de ensino ofertada a comunidade escolar atualmente mensurada pelas políticas públicas de avaliação da qualidade mais conhecida como avaliação de larga escala.

Nesse contexto da alfabetização, as avaliações de larga escala na educação desempenham um papel fundamental ao mensurar, tal qual um termômetro, a qualidade do ensino ofertada pelas instituições de ensino, assim como posto no Plano Nacional de Educação (PNE), **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** com vigência de 2014-2024, o qual traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação, contempladas na Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” e na Meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o IDEB.” (BRASIL, 2014a, p. 59; 61).

Tais metas são, pois, dois dos maiores desafios das políticas educacionais que se referem a um conjunto de ações e incentivos, em sua grande maioria, governamentais, que buscam resolver problemas de diversas naturezas com objetivo de oferecer à sociedade uma estrutura escolar que possibilite uma efetiva aprendizagem e um ensino de qualidade.

Para tanto, faz-se necessário estratégias de fortalecimento da formação profissional dos (as) professores (as) alfabetizadores, cujos profissionais é atribuída a importante função de alfabetizar, assim como pontuado na estratégia 5.1 da meta de alfabetização do PNE:

Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (BRASIL, 2014a, p.59).

5.1.2 Introdução

Este curso dar-se-á por meio da Plataforma *Moodle*, na qual além de estudos teóricos, será possibilitado aos docentes, um espaço de discussão, troca de informações, proposições e produção de ações para que se compreenda e se efetive reflexões sobre práticas alfabetizadoras e propostas de intervenção a partir do conhecimento e análise das habilidades de leitura, escrita e matemática, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, objetiva-se, por meio deste produto educacional, contribuir com a profissionalização dos professores alfabetizadores por meio de reflexões sobre as políticas de alfabetização que ocorrem nas instituições escolares, bem como fortalecê-los enquanto seres reflexivos e autônomos, a fim de reconstruírem suas práticas, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo.

A plataforma *Moodle* (Modular Object Oriented Distance Learning) é um sistema para a criação de cursos online, um modelo em software livre. Também chamada de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), a solução vem se tornando cada vez mais presente na área acadêmica, em especial na educação a distância, como ferramenta de apoio ao ensino e à aprendizagem. O mais co-

mum é que o *Moodle* funcione com fóruns, os quais servem como área para desenvolver linhas de raciocínio mais complexa. A cada semana, o professor/tutor pode oferecer um texto-base e propor questões para discussão, cabendo aos matriculados na atividade demonstrar seu poder de argumentação e sua habilidade para organizar o pensamento em parágrafos coerentes (CLARO, 2018).

Logo, a Plataforma *Moodle* é o ambiente propício para que o processo de formação continuada e autoformação aconteçam com eficiência e eficácia, pois favorecerá a autonomia e flexibilidade aos docentes/usuários em planejar e organizar o tempo de estudo e reflexões direcionadas pela programação do curso a distância.

Nesse intuito, Neves (2005, p. 137) considera que a educação a distância não é um modismo, mas sim parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui a “democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade”, a “atualização permanente” e a “adoção de novos paradigmas educacionais”, colaborando para a “formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.”.

Esse formato viabilizará um ensino-aprendizagem colaborativo, à medida que os participantes em formação buscarem melhores formas de construir conhecimentos e colaborar com a alfabetização satisfatória dos seus alunos, também colaborarão entre si, usuários /educadores do curso, que aprenderão junto aos colegas da rede municipal de educação, repensando e reorganizando seus saberes pedagógicos a partir das anteriores e recentes experiências.

Nesse viés, cabe lembrar a avaliação no ambiente virtual, que segundo Neves (2005) constitui-se mais que uma formalidade le-

gal, pois deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Enfatiza assim, que avaliação feita pelo professor deve somar-se à auto avaliação do aluno, que o auxilia a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual.

Tal processo é facilitado pelo uso das mídias e recursos tecnológicos disponíveis na *internet*, os quais vêm potencializar o desenvolvimento de diversas capacidades, contextualizando e significando as habilidades a serem aprendidas, favorecendo ao aprendiz, segundo Prado (2005), “expressar seu pensamento por meio de diferentes linguagens e formas de representação”.

Para que as novas aprendizagens estejam integradas ao uso das mídias, faz-se necessário que o educador desenvolva certas competências/saberes e coloque em ação a reflexão como a chave mestra no processo de reconstrução da prática pedagógica, a fim de que aconteça de forma satisfatória.

Logo, o professor necessita vivenciar momentos de aprendizagem, realizando leituras, compartilhando experiências, participando de programas de formação continuada para que possa interagir e articular prática e teoria, ação e reflexão, trabalho individual e colaborativo, ou seja, ele precisa ao longo da vida profissional vivenciar simultaneamente uma postura de ser “ensinante” e “aprendente”, utilizando-se para isso de seu próprio contexto e cotidiano em que está inserido, pois:

No processo de formação, o educador tem a oportunidade de vivenciar distintos papéis, como o de aprendiz, o de observador da atuação de outro educador, o papel de gestor de atividades desenvolvidas em grupo com seus colegas em formação e o papel de mediador junto com

outros aprendizes. A reflexão sobre essas vivências incita a compreensão sobre seu papel no desenvolvimento de projetos que incorporam distintas tecnologias e mídias para a produção de conhecimentos. (ALMEIDA, 2005, p. 44).

Sendo assim, este curso tem como proposta, o hibridismo, um cruzamento, a combinação, a convergência do processo ensino-aprendizagem, unindo educação e tecnologia. A ideia principal, nesse caso, é levar o meio *online* para o cotidiano do processo formativo do professor alfabetizador, otimizando o tempo, o espaço e o custo-benefício. De acordo com Moran (2015), híbrido significa misturado, mesclado, uma combinação de vários espaços, tempos, atividades, metodologias e público, contemplando agora a mobilidade e conectividade, pois podemos aprender e ensinar de inúmeras formas, em todos os momentos e em múltiplos espaços.

Assim, o ensino é híbrido porque não se reduz ao que planejamos institucional e intencionalmente, pois a aprendizagem se dá: por meio de processos organizados, junto com os abertos e informais; quando estamos sozinhos, ou com um professor, colegas e desconhecidos; de modo espontâneo e/ou intencional. Logo, somos híbridos, pois somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informações e conhecimentos por meio das múltiplas mídias, plataformas e formatos em que acessamos, publicamos nossas histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo. Com isso, a todo o tempo ensinamos e aprendemos de forma muito mais livre, em grupos mais ou menos informais, abertos ou monitorados (MORAN, 2015).

A educação híbrida em modelos pedagógicos mais inovadores procura integrar em seu projeto político-pedagógico da seguinte forma: a) Ênfase no projeto de vida de cada aluno com orienta-

ção de um mentor (olhar para o passado/história, para seu contexto atual e para suas expectativas futuras); b) Ênfase em valores e competências amplas, de conhecimento e socioemocionais (aprender a partir das histórias de vida e sonhos de cada um, num clima de acolhimento, confiança, incentivo, colaboração, motivação íntima/engajamento); e c) Equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal (respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno, combinado com metodologias ativas grupais, integração de tempos, espaços e tecnologias digitais). (MORAN, 2015).

Assim, o uso da plataforma digital educacional favorece a organização de uma proposta de trabalho que signifique os objetivos de aprendizagem, articulando os conteúdos de forma híbrida por meio de atividades (situações de aprendizagem) que considerem a problematização, reflexão, criticidade, capacidade de decisão e a autonomia, levando assim os docentes/usuários a aprenderem num processo de questionamento, levantamento de hipóteses, organização de pesquisas, relacionamento de ideias e produção de novos conhecimentos de forma colaborativa, pois, “estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, habilidade de leitura, escrita e interpretação (mesmo pela Internet) e, cada vez mais frequente, domínio de tecnologia.” (NEVES, 2005, p.140).

É com esse intuito que esse produto educacional de curso, por meio da Plataforma *Moodle*, é apresentado como proposta de formação continuada para os docentes do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Petrolina - PE, podendo ainda ser útil para outras redes de ensino, bem como ter o modelo ampliado pela Secretaria de Educação de Petrolina para continuidade do processo formativo dos profissionais da educação.

5.1.3 Objetivo Geral

Proporcionar a reflexão e possibilidades de reconstrução autônoma das práticas pedagógicas pelos profissionais alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Petrolina.

5.1.4 Objetivos Específicos

Módulo 1:

- Compreender a funcionalidade e importância da Plataforma *Moodle* para constituição do processo formativo docente;

Módulo 2:

- Conhecer as políticas de alfabetização infantil no Brasil, no período de 2000-2019, estabelecendo relações com as práticas vivenciadas na rede municipal de ensino de Petrolina-PE;

Módulo 3:

- Compreender as perspectivas e bases teóricas que norteiam as práticas pedagógicas alfabetizadoras;
- Compreender a importância da avaliação da aprendizagem para a prática alfabetizadora;
- Reconhecer a função do coordenador pedagógico como mediador da formação do professor alfabetizador reflexivo;
- Compreender e construir propostas de intervenção a partir dos resultados de alfabetização numa perspectiva interdisciplinar.

5.1.5 Conteúdos e estrutura do curso

O curso poderá atender até 01 turma de 40 cursistas /usuários por cada período, sendo estruturado em 03 (três) módulos com duração total de 60h, a ser vivenciado num período máximo de 02 (dois) meses, tendo distribuídas as seguintes temáticas/ conteúdos descritos no Quadro 18.

A mesma sequência de temáticas e vivência dos módulos poderá ser repetida em períodos subsequentes, por igual tempo, com 03 novas turmas.

Quadro 18 - Descrição dos conteúdos e estrutura do curso

Módulo	Tema / Conteúdo	Carga-horária	Formato
1	Introdução: ✓ Apresentação da estrutura do curso, conhecimento da plataforma e apresentação dos cursistas.	05h	Presencial e não presencial
2	As políticas de alfabetização infantil no Brasil (2000-2019); ✓ Os programas federais de alfabetização: PNAIC e Mais Alfabetização ✓ O INEP e os indicadores nacionais da qualidade da alfabetização ✓ A alfabetização na BNCC e a Política Nacional de Alfabetização /2019	15h	Não presencial
3	Práticas Pedagógicas na Alfabetização: ✓ Perspectivas e bases teóricas que norteiam as práticas pedagógicas alfabetizadoras; ✓ Importância da avaliação da aprendizagem para a prática alfabetizadora; ✓ Função do coordenador pedagógico como mediador da formação do professor alfabetizador reflexivo; ✓ Construção de propostas de intervenção a partir dos dados e resultados de alfabetização numa perspectiva interdisciplinar.	40h	Não presencial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nota: O período previsto para início do curso poderá ser alterado de acordo com a necessidade, computando uma carga horária prevista de 60h ou 60 dias úteis.

5.1.6 Estrutura da Plataforma

Os conteúdos e atividades referentes a cada temática estarão disponíveis na Plataforma *Moodle* organizados por módulos contendo:

- a. Material de estudo: textos, *links*, *slides* e vídeos;
- b. Fóruns: atividades de discussões temáticas, relatos e trocas de experiências, reflexões e estudos de caso, narrativas de práticas pedagógicas;
- c. Apoio e mediação: Os usuários / cursistas terão acesso às informações, avisos e *feedbacks* sobre as atividades realizadas por meio de mediadores do curso (elaborador do curso e técnicos pedagógicos / formadores da SEDU do 1º ao 3º ano EF);
- d. Avaliação do curso: espaço para cada usuário avaliar a qualidade do curso (aspectos satisfatórios e insatisfatórios) bem como oferecer sugestões para melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- e. Relatório do usuário: local em que o usuário terá acesso às notas/pareceres referentes ao desempenho nas atividades propostas;
- f. Certificação: ao final do curso o usuário/cursista que tiver obtido o desempenho satisfatório na realização das atividades e cumprindo do prazo estabelecido, será aprovado, podendo receber o certificado que será enviado para o e-mail do cursista, um mês após a conclusão.

5.1.7 Avaliação

A avaliação dos cursistas se dará por meio da realização das atividades propostas, servindo como critérios para aprovação/certificação: atividades avaliativas obrigatórias (questionários) e frequência/participação nas atividades dos fóruns e demais produções propostas.

A nota e percentual de frequência serão disponibilizados no relatório do usuário/cursista.

5.1.8 Critérios para aprovação / certificação

Após o término do curso, é necessário aguardar até 30 dias para a emissão do certificado (disponibilizado apenas aos cursistas que concluírem satisfatoriamente as atividades avaliativas e critérios de frequência).

O certificado estará disponível a todos os alunos que cumprirem os seguintes critérios:

- Alcançarem, no mínimo, 60% da pontuação geral das três atividades avaliativas obrigatórias (questionários e produção de sequência didática), que se referem ao:
Módulo 1- Atividade 5 – Questionário;
Módulo 2- Atividade 5 – Questionário;
Módulo 3- Atividade 5 – Sequência Didática.
- Obterem, no mínimo, 75% de frequência /participação nas atividades dos fóruns e avaliativas, ou seja, no mínimo, 45h de curso, de acordo com quadro 23.

Quadro 19 - Detalhamento da carga-horária das atividades / módulos

Módulo	Carga-horária por atividade	Carga-horária total
Módulo 1	1h	5h
Módulo 2	3h	15h
Módulo 3	8h	40h
Total carga-horária		60h
Carga-horária mínima para aprovação		45h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.1.9 Expectativas

Portanto, pretende-se como resultado final nessa formação, despertar nos docentes a autonomia do exercício da profissional, como sujeitos reflexivos e protagonistas de suas práticas pedagógicas para a melhoria do processo ensino e aprendizagem e qualidade educativa.

5.1.10 Referências bibliográficas

Para produção dos módulos e materiais de estudo do curso foram utilizadas as seguintes referências:

Módulo 1: Introdução ao Curso

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias**

na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/ Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.5, p. 38-45. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

CLARO, Marcelo. **Plataforma Moodle:** entenda o que é e como funciona. Moodle Livre. 10 mai. 2018. Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/3158-plataforma-moodle-entenda-o-que-e-e-como-funciona> . Acesso em: 15 mai. 2019.

Ensino Híbrido – Personalização e Tecnologia na educação. Publicado por Fundação Lemman, 9 jan. 2015. 1 vídeo (3 min.).Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E8NlU_07XRI. Acesso em: 02 jan. 2020.

Entrevista José Moran - Metodologias Ativas. Publicado por Metodologias Ativas Unisul, 7 mar. 2017. 1 vídeo (12 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q>. Acesso em: 16 mai. 2019.

Formação de professores - Bernadete Gatti. Publicado por Nova Escola, 24 set. 2008. 1 vídeo (5 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WH6kuIPXkvA>. Acesso em: 16 mai. 2019.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (orgs). **Ensino Híbrido:** Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=H5hBCgAAQBAJ&lpg=P-T5&ots=hC_lZ-tATG&dq=ensino%20hibrido%20conceito&lr&hl=pt-BR&pg=PP1#v=twopage&q&f=true. Acesso em: 15 mai. 2019.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A educação à distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 4, artigo 4.1, p. 136-141. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A educação à distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 4, artigo 4.1, p. 136-141. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

TV Sala - EAD e a Formação de professores. Publicado por Salaofticial, 29 nov. 2010. 1 vídeo (9 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sRB6fPsl6Ac> . Acesso em: 16 mai. 2019.

Módulo 2: As políticas de alfabetização infantil no Brasil (2000-2019)

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Presidência da República. Casa Civil. 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da

Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&-category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.765 de 11 de abril 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 abr. 2019. Edição 70-A, Seção 1 –Extra, p. 15- 17. 2019. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/04/2019&jornal=600&pagina=15&totalArquivos=17>. Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº - 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o PNAIC e o PNME. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jul. 2017. nº 130, Seção 1, p. 20–23. 2017d. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/07/mec-prt-826.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. MEC. Gabinete do Ministro: seção 1, Brasília, ed. 37, p. 54-55, 23 fev. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 02 mai. 2019. n. 83-A, Seção 1- Edição Extra, p. 1-2. 2019a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf. Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 129, p. 22-23. 5 jul. 2012a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. Brasília: MEC, SEB, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação-geral de Ensino Fundamental. 2018. 20p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, [2014a]. 86 p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FERREIRA, Jaqueline Ventura; SANTOS, Paulo César Marques de Andrade. Impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização nos anos iniciais nas escolas do Sertão Pernambucano. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 34, 2019. ISSN 2236-9929 (versão on line) Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1836/1185>. Acesso em: 27 jan. 2020.

INEP. **Alfabetização no Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <https://medium.com/@inep/a-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-sistema-nacional-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-641f31a0d8c5>. Acesso em: 27 jan. 2020.

INEP. **Apresentação das principais mudanças para o Saeb 2019 em Brasília no Seminário Internacional: Estatísticas Educacionais e Avaliação da Educação Básica**, em 28/06/2018. 1 vídeo (25 min.).Disponível em: https://youtu.be/y9jSk_pcBOA. Acesso em: 27 jan. 2020.

INEP. **Matrizes de referência da Avaliação de Alfabetização no Saeb**. 1 vídeo (1 min e 20 seg.). Disponível em: <https://youtu.be/u7dDV1qb7UY>. Acesso em: 27 jan. 2020.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; REBOUÇAS, Virgília Margarida. **As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental**: aspectos normativo-legais. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.2, maio-ago. 2018, p.142-152 ISSN:2446-6220. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/480>. Acesso em: 21 jan. 2020.

Módulo 3: Práticas Pedagógicas na Alfabetização

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BUNZEN, Clecio. Diversos jogos no Ciclo de Alfabetização: usos e funções. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos da alfabetização. Caderno 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p.58-68. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/145.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ALBUQUERQUE, Rielda Karyna de, LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrador do ensino. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p- 34-45. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=FERREIRA%2C+Rosimeire+Aparecida+Moreira+Peraro%3B+LEAL%2C+Telma+Ferraz.+Projeto+did%C3%A1tico+e+Interdisciplinaridade+no+ciclo+de+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.+In%3A+BRASIL.+Secretaria+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica.+Diretoria+de+Apoio+%C3%A0+Gest%C3%A3o+Educacional.+Pacto+Nacional+pe-la+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+na+I>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ALFALETRAR. **Fase silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro.** Publicado por Nova Escola, 19 de jul. de 2017. 1 vídeo (19 min.).Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f-jRIiOU13Bg>. Acesso em: 27 jan. 2020

ALFALETRAR. **Fases icônica, garatuja e pré-silábica.** Publicado por Nova Escola, 19 de jul. de 2017. 1 vídeo (9 min.).Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a6vh8gxjY8E>. Acesso em: 27 jan. 2020

ALFALETRAR. **Fases silábico-alfabética e alfabética.** Publicado por Nova Escola, 19 de jul. de 2017. 1 vídeo (11 min.).Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3I37X9PhqSo>. Acesso em: 27 jan. 2020

ANDRADE, Luiza. Pequenos leitores. **Nova Escola.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7411/pequenos-leitores>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ANNUNCIATO, Pedro. Apostar no método é o segredo para alfabetizar? **Nova Escola**, Ed. 323, 01 jun. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17578/apostar-no-metodo-e-o-segredo-paraalfabetizar>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Aprenda sobre a sondagem de leitura. Publicado por Janaina Spolidório. 12 jan. 2018. 1 vídeo (10 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I864nC52qV0>. Acesso em: 27 jan. 2020.

AUGUSTO, Tarso. Parceiros em ação. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7410/parceiros-em-acao>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CAPICOTTO, Adriana Dibbern. O discurso e a Prática Pedagógica em Alfabetização: Construindo Competências ou Reproduzindo Modelos? Revista Educação. v.8, n. 8, p.70-77, 2005. ISSN 1415-7772. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/2213>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CASSIMIRO, Patrick; SCACHETTI, Ana Ligia; TEIXEIR, Larissa. **Um ditado para a gente fazer junto**. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8468/um-ditado-para-a-gente-fazer-junto>. Acesso em: 27 jan. 2020.

COLETTI, Selene. Alfabetização e letramento matemático: da decoreba à realidade. **Nova Escola**. 27 jan. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18843/alfabetizacao-e-letramento-matematicoda-decoreba-a-realidade>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Diagnóstico na alfabetização inicial. Publicado por Nova Escola. 1 vídeo (5 min. e 19 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gOenpfDWPeA>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. **Nova Escola**, 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emiliaferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FERREIRA, Jaqueline Ventura; SANTOS, Paulo César Marques de Andrade. A profissionalização do Professor alfabetizador: um olhar a partir das avaliações de larga escala. **Contexto Educação**, n.16-17, ano 9, p.87-90, jan./dez. 2018,. Disponível em: http://https://issuu.com/revistacontextoeducacao/docs/contexto_16-17. Acesso em: 27 jan. 2020.

FERREIRA, Rosimeire Aparecida Moreira Peraro; LEAL, Telma Ferraz. Projeto didático e Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 77-87. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=FERREIRA%2C+Rosimeire+Aparecida+Moreira+Peraro%3B+LEAL%2C+Telma+Ferraz.+Projeto+did%C3%A1tico+e+Interdisciplinaridade+no+ciclo+de+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.+In%3A+BRASIL.+Secretaria+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica.+Diretoria+de+Apoio+%C3%A0+Gest%C3%A3o+Educacional.+Pacto+Nacional+pe-la+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+na+I>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Retradução e cotejo de textos – Sandra Trabucco. Venezuela. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 102 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GLÓRIA, Julianna Silva. Trabalhando com mídias e tecnologias Digitais como instrumentos

de Alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos da alfabetização. Caderno 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 69-80. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/145.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

GENTILE, Paola. Alfabetização estatística. **Nova Escola**. 01 jan. 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2674/alfabetizacaoestatistica>. Acesso em: 27 jan. 2020.

GENTILE, Paola. Ana Teberosky: Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. **Nova Escola**. 07 mar.2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/251/anateberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-aescrita>. Acesso em: 27 jan. 2020.

LAMB, Joice. Trabalho em equipe: Qual o papel do coordenador na alfabetização dos alunos? **Nova Escola: Gestão Escolar**. 12 set. 2017. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1877/qual-o-papel-do-coordenador-naalfabetizacao-dos-alunos>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Letramento e matemática - vídeo aula. Publicado por pedagogia *on line* UEMG. Com as professoras Iracema Cusati (Metodologia da Matemática) e Luciana Zenha (Alfabetização e Letramento) da fae / uemg. 1 vídeo (19 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rbtnyj8bz5i>. Acesso em 27 jan. 2020.

Letramento matemático por meio de jogos e materiais do cotidiano - Soma 2018. Publicado por PNAIC/SOMA PARAÍBA. 1 vídeo (18 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ewoz3gfyjx8>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MANSANI, Mara. 5 princípios para a hora de pensar numa sondagem na alfabetização. **Nova Escola**, 08 ago. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16/5-principios-para-a-hora-de-pensar-numa-sondagem-na-alfabetizacao>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MANSANI, Mara. Alfabetização: como combinar e relacionar imagens e escrita. **Nova Escola**. 16 set. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18340/alfabetizacao-como-combinar-erelacionar-imagens-e-escrita>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MANSANI, Mara. Como um aluno saiu da hipótese silábica para a alfabética no 2º ano. **Nova Escola**. 15 ago. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/398/como-um-aluno-saiu-da-hipotesesilabica-para-a-alfabetica-no-2-ano>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MANSANI, Mara. Conheça a “régua das dezenas”, uma atividade eficaz na alfabetização matemática. **Nova Escola**. 12 jun. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5009/blog-de-alfabetizacao-conheca-a-reguadas-dezenas-uma-atividade-eficaz-na-alfabetizacao-matematica>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MANSANI, Mara. Jogos incríveis e simples para a alfabetização matemática. **Nova Escola**. 30 jan. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4726/blog-de-alfabetizacao-jogos-incriveis-esimples-para-a-alfabetizacao-matematica>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MANSANI, Mara. O que a Base fala sobre a Matemática na Alfabetização. **Nova Escola**. 28 ago. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5375/blog-alfabetizacao-matematica-nos-anosiniciais-base-nacional-atividades>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MANSANI, Mara. Um roteiro semanal completo de atividades permanentes de alfabetização. **Nova Escola**. 03 abr. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4867/blog-de-alfabetizacao-um-roteirosemanal-completo-de-atividades-permanentes-de-alfabetizacao>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda Diniz. A função das listas na alfabetização. **Nova Escola**. 17 out. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1360/a-funcao-das-listas-na-alfabetizacao>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MEIRELLES, Elisa. Como organizar sequências didáticas. **Nova Escola**. Ed. 269, 01 fev. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MOÇO, Anderson. Produzir texto sem escrever. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7413/produzir-texto-sem-escrever>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MORAES, Mara Sueli Simão; PIROLA, Nelson Antonio. Atitudes positivas em relação à matemática. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento**. Caderno 07. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 62-72. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/148.pdf>. Acesso em 27 jan. 2020.

NEIVA, Amanda Amantes. Como avaliar para promover a aprendizagem. **Nova Escola**, 15 jan. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18821/como-avaliar-os-alunosade-quadramente-em-2020>. Acesso em: 27 jan. 2020.

NOVA ESCOLA. Como fazer com que o aprendizado da reunião pedagógica chegue à sala de aula. *Gestão Escolar*. 13 abr. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1977/como-fazer-comque-o-aprendizado-da-reuniao-pedagogica-chegue-a-sala-de-aula>. Acesso em: 27 jan. 2020.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. Investigações/explorações matemáticas no ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização ma-**

temática na perspectiva do letramento. Caderno 07. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 17-29. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/148.pdf>. Acesso em 27 jan. 2020.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização: o Trabalho com Sequência didática. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização.** Caderno 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p.9-21. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=FERREIRA%2C+Rosimeire+Aparecida+Moreira+Peraro%3B+LEAL%2C+Telma+Ferraz.+Projeto+-did%C3%A1tico+e+Interdisciplinaridade+no+ciclo+de+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.+In%3A+BRASIL.+Secretaria+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica.+Diretoria+de+Apoio+%-C3%A0+Gest%C3%A3o+Educacional.+Pacto+Nacional+pe-la+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+na+I>. Acesso em: 27 jan. 2020.

PINHEIRO, Tatiana. Organizar a rotina. **Nova Escola.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7409/organizar-a-rotina>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Reescrita coletiva. 1 vídeo (7 min.). Publicado por nova escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rh8frxoi4i>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Resolução de problemas no ciclo de alfabetização. Publicado por Tecnologia Educa Brasil. 1 vídeo (45 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q1mJg5nhleo>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SANTOMAURO, Beatriz. Como trabalhar com projetos didáticos na alfabetização. **Nova Escola**. Ed. 232, 01 Mai. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2488/comotrabalhar-com-projetos-didaticos-na-alfabetizacao>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SCARPA, Regina. Vamos deixar os pequenos escrever do jeito deles. **Nova Escola**. ed. 283, 01 jun. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/78/vamos-deixar-os-pequenos-escreverdo-jeito-deles>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SILVEIRA, Everaldo. A Matemática na integração de saberes. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento**. Caderno 07. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 42-47. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/148.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SOARES, Wellington; CASSIMIRO, Patrick; SEMIS, Laís. 8 mitos sobre alfabetização. **Nova Escola**. Ed. 305, 16 Set. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9011/8-mitos-sobre-alfabetizacao>. Acesso em: 27 jan. 2020.

VICHESSI, Beatriz. Escrita pré-silábica: no que devemos prestar atenção. *Nova Escola*, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17957/alfabetizacao-hipotese-de-escrita-presilabica-no-que-devemos-prestar-atencao>. Acesso em: 27 jan. 2020.

VICHESSI, Beatriz. Escrita silábica com valor sonoro: o que observar para ajudar a turma avançar. *Nova Escola*, 06 jul. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18051/escrita-silabica-com-valor-sonoro-o-que-observar-para-ajudar-a-turma-avancar>. Acesso em: 27 jan. 2020.

VICHESSI, Beatriz. Hipótese silábico-alfabética na Alfabetização: como ajudar as crianças a chegar mais perto da escrita convencional. *Nova Escola*, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18102/hipotese-silabico-alfabetica-como-ajudar-as-criancas-a-chegar-mais-perto-da-escrita-convencional>. Acesso em: 27 jan. 2020.

VICHESSI, Beatriz. Escrita alfabética: como ajudar as crianças que já produzem registros bem próximos ao convencional. *Nova Escola*, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18126/escrita-alfabetica-como-ajudar-as-criancas-que-ja-produzem-registros-bem-proximos-ao-convencional>. Acesso em: 27 jan. 2020.

VICHESSI, Beatriz. Você sabe o que é a escrita silábica sem valor sonoro convencional? *Nova Escola*, 02 jul. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18034/voce-sabe-o-que-e-a-escrita-silabica-sem-valor-sonoro-convencional>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Considerações Finais

Quando pensamos, fazemo-lo com o fim de julgar ou chegar a uma conclusão; quando sentimos, é para atribuir um valor pessoal a qualquer coisa que fazemos. (CARL JUNG)

O percurso que nos propusemos avaliar e refletir teve como objetivo principal “pesquisar os impactos gerados pela Avaliação Nacional de Alfabetização nas práticas pedagógicas de leitura, escrita e matemática desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2018, no Ciclo de Alfabetização, da Rede Municipal de Ensino de Petrolina.”, através do qual enveredamos por outros objetivos em busca de responder as nossas inquietudes.

Assim, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) foi incorporada ao SAEB (Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro), em 2013, com o propósito de diagnosticar o nível de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes ao final do ciclo de alfabetização, 3º ano, possibilitando redirecionar as políticas e práticas pedagógicas para alcance do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira), o que é contemplado claramente na visão dos docentes entrevistados.

Para tanto, por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) são disponibilizados no boletim, de cada escola, os resultados dos indicadores de contexto (nível socioeconômico e formação docente) e de aprendizagem (níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática). Porém, a maioria dos docentes revelou que não tiveram acesso aos dados, o que nos aponta a necessidade de conhecerem o uso da ferramenta *online* do INEP “Painel Educacional”, a fim de poder pesquisar e refletir autonomamente sobre os dados escolares disponibilizados.

As proficiências são mensuradas por meio de uma prova aplicada aos estudantes das escolas avaliadas, indicando o percentual de alunos que se encontram em cada nível ou escala de habilidades, retratando o perfil de alfabetização desejável pela ANA. Nesse sentido, o estudo apontou que apesar da maioria dos docentes compreenderem a importância do uso dos resultados da avaliação externa como diagnóstico, possibilitando reflexões sobre as práticas e proposição das políticas para intervenção nas deficiências do processo educativo, percebem que tem sido utilizada como uso classificatório, calcando-se no ranqueamento, cobranças e culpabilização dos docentes, o que demonstra a finalidade de regulação e centralização burocrática da política gerencialista/normativista implantada pela reforma educacional neoliberalista, que visualiza a educação como um mercado. Tais pressões, por resultado e controle da prática docente, tem gerado um clima de ansiedade e tensão no ambiente escolar, principalmente nos períodos que antecedem às aplicações dos testes, pois os profissionais se preocupam com a atuação dos aplicadores externos, com as normas de organização de espaço-tempo e com a garantia da frequência e bons resultados dos alunos/turmas.

Para a ANA, são testadas as habilidades de: leitura, desde o nível de palavras com estrutura silábica canônica/simples (CV – consoante e vogal) até a leitura, compreensão e relações estabelecidas entre as partes dos gêneros textuais; escrita, desde a grafia de palavras com sílabas simples/ regulares até a produção de textos utilizando pontuação, letra maiúscula, grafia convencional das palavras e segmentação de espaços entre elas, organização do conteúdo, recursos coesivos e estrutura de acordo com o gênero proposto; e matemática, contemplando os eixos estruturantes (numérico e algébrico, geometria, grandezas e medidas, tratamento da informação).

Assim, a pesquisa revelou que em busca de resultados, tais habilidades têm sido utilizadas na realização de treinos por meio de simulados, testes e atividades preparatórias, havendo assim uma constância de avaliações na rotina escolar, que tem controlado o trabalho docente por meio da entrada do mercado de produtos e sistemas educacionais (programas de iniciativa privada), ampliando a cada ano seu domínio sobre as práticas pedagógicas na rede de ensino petrolinense, estabelecendo assim, uma “quase privatização” do setor público educacional, o que tem fomentado a intensificação da padronização curricular com controle do trabalho (cronogramas de aulas extensos/rígidos e planilhas de dados para preencherem) e redução da autonomia docente (ato de pensar, planejar e avaliar), além de causar um esvaziamento dos cofres públicos da Secretaria de Educação, que investe financeiramente nessas parcerias privadas em troca de promessas quanto à obtenção de melhores resultados de alfabetização.

Relativo à alfabetização plena, é concebida pela ANA como fruto da aprendizagem de habilidades de alfabetização e letramento, tanto da língua escrita quanto dos conceitos matemáticos, de

forma interligada e contextualizada às práticas e usos sociais em diferentes contextos. No entanto, apesar da maioria dos docentes entrevistados conceberem à leitura e compreensão como qualidade indispensável para o sujeito ser considerado alfabetizado, apenas um terço compreende a alfabetização como a combinação do processo de leitura e escrita com compreensão e letramento; e somente 3% incluíram habilidades matemáticas ao conceituarem alfabetização e definirem o perfil de um sujeito alfabetizado, sobre o que inferimos a necessidade de maior aprofundamento nas formações docentes continuada sobre as questões de alfabetização que fundamentam a atual Política Nacional de Alfabetização.

Portanto, por meio do estudo ficou explícito que a rede de ensino pesquisada, tem investido em várias ações e políticas educativas que contribuem para a melhoria alfabetização, mas em alguns aspectos, é ancorada ao modelo de gestão gerencialista que enfraquece o modelo de gestão democrático. Assim, há a necessidade de investimento de políticas públicas educacionais que valorizem a formação continuada, a autonomia e a reflexão docente em suas práticas; bem como a participação por meio do poder de decisão compartilhado, reforçando a partilha, as experiências coletivas ativando a qualidade social da escola; o que pressupõe ser o desejo dos docentes entrevistados. Também, faz-se urgente políticas sociais efetivas com envolvimento da sociedade no alcance às comunidades em que os estudantes, das escolas com menores índices de desenvolvimento, residem, a fim de apoiar e fortalecer a prática educativa escolar.

Que os resultados dessa pesquisa possam colaborar com a focalização das demandas/questões colocadas em pauta/agenda para discussões/análises/diagnósticos/reformulações das próximas políticas públicas educacionais e sociais da rede educacio-

nal de Petrolina e também nacional, levando em consideração os aspectos favoráveis e desfavoráveis ao processo de alfabetização, assim avaliados pelos docentes pesquisados, evidenciando a voz significativa da maioria representantes da rede de ensino nesse estudo. Além disso, esperamos que o produto principal “curso de formação continuada” venha despertar o poder que há nos professores alfabetizadores de construir e efetivar práticas autônomas que transcendam às propostas impostas por programas curriculares de iniciativa privada, podendo assim atuarem como agentes produtores de seus próprios materiais, ressignificando e dando originalidade/autenticidade à vivência do currículo e às práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino petrolinense.

Tão logo, esperamos que os frutos desse estudo sejam saboreados pelos docentes alfabetizadores e gestores educacionais da rede municipal de Petrolina, proporcionando reflexões produtivas acerca dos resultados aqui apontados, que sugerem uma avaliação das políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas para efetivação da melhoria da alfabetização e qualidade educativa, bem como o retorno social ao *lócus* estudado, por meio do curso *online* de formação continuada “Práticas pedagógicas de alfabetização: momentos de reflexão e ação” em plataforma *Moodle*, configurando-se numa contribuição para fortalecimento dos saberes docentes dos alfabetizadores petrolinenses, num processo colaborativo, reflexivo e estimulador de práticas autônomas e proativas.

Para encerrar a etapa dessa caminhada e iniciar uma próxima, concluo dizendo: “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 2002, p.77).

Referências

ABDIAN, Graziela Zambão. Sistemas Municipais de ensino, avaliação em larga escala e qualidade de ensino: a percepção de gestores e docentes de municípios do sul e sudeste. *In*: WERLE, Flávia Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012. P. 97-116.

ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização**. São Paulo: EPU, 1987. p. 1-71.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.5, p. 38-45. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

ANTUNES, Celso. A avaliação da Aprendizagem Escolar. *In*: ANTUNES, Celso. **Na Sala de aula**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. História e teoria: Definição e relação com as outras ciências. *In*: BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977. p. 27-46.

BARDIN, Laurence. Método. *In*: BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977. p. 93-149.

BARUFFI, Mônica Maria. Gestão da educação brasileira. *In*: BARUFFI, Mônica Maria; SILVA, Samira Fayeze Kfoury e FERRONATO, Raquel Franco. **Políticas educacionais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014. p. 85-130.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOQUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 43-72.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 96/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. 512 p.

BRASIL. **Decreto nº 4.366, de 9 de setembro de 2002**. Regula a Lei Complementar no 113, de 19 de setembro de 2001, que autoriza o Poder Executivo a criar a Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento do Polo Petrolina/PE e Juazeiro/BA e instituir o Programa Especial de Desenvolvimento do Polo Petro-

lina/PE e Juazeiro/BA, e dá outras providências. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4366.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Presidência da República. Casa Civil. 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. 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/MEC, 2015a. 115p.: il.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório 2013-2014**: volume 2: análise dos resultados. Brasília, DF: INEP/MEC, 2015b. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1521>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Educacional Municipal**: Aprendizagem: quadro das avaliações educacionais –anos iniciais- ANA-Série histórica 2013-2014-2016. Brasília: MEC/INEP, 2017f. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica nº 40/ 2014**: Indicador de nível de complexidade de gestão escolar. Brasília: MEC/INEP, 17

dez.2014c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica:** Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Brasília: MEC/INEP/DAEP, s/d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica:** Avaliação Nacional da Alfabetização - Edição 2016. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. **Lei complementar nº 113, de 19 de setembro de 2001.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento do Pólo Petrolina/PE e Juazeiro/BA e institui o Programa Especial de Desenvolvimento do Pólo Petrolina/PE e Juazeiro/BA. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp113.htm . Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. 58 p. Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013b. 20 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 17 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de junho de 2013, nº 109, Seção 1, ISSN 1677-7042 17, p. 17. 2013a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf. Acesso em: 17 mai. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de março de 2005, nº 55, Seção 1 ISSN 1677-7042, p. 7. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: Cartilha da escola- Edição 2016. Brasília – DF: INEP, 2016a. 12p. Disponível em: www.sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/.../ana-2016/4726-cartilha-da-escola/file. Acesso em: 17 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das eta-

pas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.765 de 11 de abril 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 abr. 2019. Edição 70-A, Seção 1 – Extra, p. 15- 17. 2019b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/04/2019&jornal=600&pagina=15&totalArquivos=17>. Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº - 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o PNAIC e o PNME. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jul. 2017. nº 130, Seção 1, p. 20–23. 2017d. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/07/mec-prt-826.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. MEC. Gabinete do Ministro: seção 1, Brasília, ed. 37, p. 54-55, 23 fev. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 02 mai. 2019. n. 83-A, Seção 1- Edição Extra, p. 1-2. 2019a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf. Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 129, p. 22-23. 5 jul. 2012a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. 2010. 14 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016. Trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. Presidente: Ronald Ferreira dos Santos. **Diário Oficial da União** nº 98, 24 mai. 2016b. Sec. 1, p. 44-46. Disponível em: conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf. Acessado em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Nota técnica Nº 020/2014:** Indicador de adequação da formação docente da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP, 21 nov. 2014b. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ah-UKewjq9pnq0bXbAhXDiZAKHZEOAMEQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fdownload.inep.gov.br%2Feducacao_basica%2Fprova_brasil_saeb%2Fresultados%2F2013%2Fnota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf&usg=AOvVaw38ogqJLKp4pABU6FcmNQ3i. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, [2014a]. 86 p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Portaria normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr.2007. Seção 1, nº 80, p. 4. 2007b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/545692/pg=4--secao1--diario-oficial-da-uniao-dou-de26-04-2007-?ref-breadcrumb>. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB 2009. 112p.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC / SEF, 1997. v.2, p. 19 -121.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: Linguagem Oral e Escrita. Brasília: MEC / SEF, 1998. p.117 – 157 .

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999. 95 p.

CHIZZOTTI, Antônio. Coleta de Dados Quantitativos. *In*: CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-60.

CORSETTI, Berenice. O banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. *In*: WERLE, Flávia Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 117-134.

DALMOLIN, Bernadete Maria; LOPES, Stella Maris Brum e VASCONCELLOS, Maria da Penha Costa. **A construção metodológica do campo**: etnografia, criatividade e sensibilidade na investigação. *In*: Saúde e sociedade 11(2): 19-34, 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/sausoc/v11n2/03.pdf. Acesso em: 10 out. 2012.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. O conceito de política pública. *In: DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012. p. 1-21.*

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre o caráter regulatório e o potencial emancipatório do sistema de avaliação da educação básica. *In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Líber Livro, 2012, p. 209-228.*

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et.al). 24. Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001. 104p.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Retradução e cotejo de textos – Sandra Trabucco. Venezuela. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 102 p.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Leitura com imagem. *In: FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.*

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In: FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.11-21.*

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus Pressupostos, sua crítica. *In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 57-75.*

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

GITIRANA, Verônica; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa e CARVALHO, João Bosco Pintobeira de. Os livros paradidáticos para o ensino da Matemática. *In*: CARVALHO, João Bosco Pintobeira Fernandes de. **Matemática: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 91-96. (Coleção Explorando o Ensino; v. 17).

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Rev. adm. empres. [online]. 1995, vol.35, n.2, pp. 57-63. ISSN 0034-7590. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 67-80.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Políticas públicas educacionais e as influências neoliberais. *In*: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria auxiliadora (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: Edufal, 2007, p. 143-159.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modelos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Líber Livro, 2012, p. 135-152.

IBGE. Centro de documentação e disseminação de informações. **Normas de apresentação tabular**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Centro de documentação e disseminação de informações. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. 62p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Portal IBGE**, 2010c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/petrolina.html>. Acesso em: 04 mar. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sinopse do **Censo Demográfico 2010**: Pernambuco, 2010a. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=26&-dados=29>. Acesso em: 04 mar. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Monografias municipais: Nordeste/Pernambuco (Petrolina). 2010b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2980/momun_ne_pe_petrolina.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

INEP. **ANA 2016**: Guia para contratação de colaboradores. 2016a. Disponível em: http://www.ana2016.caedufjf.net/000000/mod2unidade2_1/documentos/guia-contratacao.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

INEP. **Boletim escolar**. 2016b. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em: 02 jun. 2018.

INEP. **Painel educacional**: informações disponíveis. 16 jun. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em: 17 mai. 2018.

LEÓN, Carlos Gómez Díaz de; GARZA, Elda Ayde de León de La. *Método comparativo*. In: **Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales**. Mexico: Tirant Humanidades, 2014, p. 223-251.

LIBÂNEO, J.C., & Freitas, R. M. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico. 2018 *apud* FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 129-149.

LIMA, Licínio C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Líber Livro, 2012, p. 15-38.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018. 231p.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. *Apud* MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate**. Anais. Bauru:

USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi58b6fiPrbAhUKF-ZAKHVQJBu4QEgqpMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.marilia.unesp.br%2FHome%2FInstituicao%2FDocentes%2FEduardo-Manzini%2FManzini%2004%20entrevista%20semi-estruturada.pdf&usg=AOvVaw2U_boc6KckDHKeaSfmxCD. Acesso em: 10 out. 2012.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados. v. 7. 2008. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 03 mar. 2019.

MARCUSCH, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. p. 19-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-30.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: Bacich, Lilian; Neto, Adolfo Tanzi; Trevisani, Fernando de Mello. (orgs). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto alegre: Penso, 2015.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 4, artigo 4.1, p. 136-141. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

NEY, Antônio. **Política educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008. 210p.

PADILHA, Antônio de Santana. **Pedro e Lina**. 2. ed. Petrolina: Gráfica Franciscana, 2007. *apud* PETROLINA. Plano Municipal de Educação 2015/2025: Lei nº 2.173/2015. 1ª ed. – Petrolina: Município de Petrolina, 2015.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Investigações/explorações matemáticas no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento**. Caderno 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 17-29.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. **SAEPE – 2016**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual. Conteúdo: Revista do Sistema. ISSN 1948-560X. Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/03/PE-SAEPE-2016-RS-MR-WEB.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

PETROLINA. **Lei nº 2.982, de 19 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o Plano Plurianual (PPA) do Município de Petrolina para o quadriênio de 2018/2021 e dá outras providências. Petrolina: Gabinete do Prefeito, [2017a]. Disponível em: <http://petrolina.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/PPA2018-Versa%CC%83oFinal.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PETROLINA. **Lei nº 2029, de 17 de dezembro de 2007.** Institui o sistema de avaliação da educação municipal de Petrolina - SAEMP, e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, 17 de dezembro de 2007a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pe/p/petrolina/lei-ordinaria/2007/203/2029/lei-ordinaria-n-2029-2007-institui-o-sistema-de-avaliacao-da-educacao-municipal-de-petrolina-saemp-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 mar. 2019.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação. In: David, M. V. et al.. (Org.). **Avaliação e indicadores educacionais - Políticas públicas e escola.** 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, v. 2, p. 65-85. Disponível em: <http://central.caedufjf.net/arquivos/indicadores-educacao.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.

RÉGIS, Suzana Rodrigues; MENDES, Geovana M. Lunardi e CABRAL, Paula.. **A compreensão de currículo integrado na produção científica do Brasil: a crença nos êxitos das propostas de integração curricular.** *Revista Educação em Rede*, v.2, n.1, dez. 2007. 9p. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/educacaoemrede/article/view/1769>. Acesso em: 23 mar. 2018.

RIBEIRO, José Jailton. Formação e profissionalização docente: uma perspectiva de mudança. **Temas em Educ. e Saúde**, v. 13, n.2, p. 242-259, jul./dez.2017.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade**.8. ed. São Paulo: Vozes, Cortez. 2013, p. 13-58.

SANTOS, Célio Serafim dos. Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG. In: MAGALDI, Juliana Alves (org), et.al. **Políticas públicas, gestão e avaliação: estudos sobre a educação brasileira.** Juiz de Fora, MG: Projeto CAED - FADEPE/JF, 2015a. p. 31-47.

SANTOS, Francely aparecida. A matemática como um texto. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento.** Caderno 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Bási-

ca, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015b. p. 30-41.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2018. 384p.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 17 mai. 2018.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael van. **Avaliação de políticas públicas**: uma revisão teórica de um campo em construção. RAP –Rio de Janeiro, p. 529-550, mai.-jun., 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf. Acesso em: 29 jun. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Verificação do rendimento escolar: contributos e perspectivas a partir dos sistemas municipais de ensino. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Líber Livro, 2012, p. 153-180.



Tipografias
Baskerville
Bookerly