

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA  
ESCOLA BÁSICA**

**NILCINETE DA SILVA CORRÊA**

**AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): DESAFIOS PARA  
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO  
ALFABETIZADOR NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA**

**BELÉM  
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA  
ESCOLA BÁSICA**

**NILCINETE DA SILVA CORRÊA**

**AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): DESAFIOS PARA  
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO  
ALFABETIZADOR NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA – PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dinair Leal da Hora.

Área de Concentração: Escola Básica.

**BELÉM  
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- D111a da Silva Correa, Nilcinete.  
AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): : DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO ALFABETIZADOR NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA. / Nilcinete da Silva Correa, . — 2019.  
135 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Prof<sup>a</sup>dr<sup>a</sup> Dinair Leal da Hora  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
1. Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Ciclo alfabetizador. Organização do Trabalho Pedagógico. I. Título.

CDD 379.24

---

**NILCINETE DA SILVA CORRÊA**

**AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO ALFABETIZADOR NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA – PA**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. Área de Concentração: Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dinair Leal da Hora – Orientadora – UFPA

---

Prof. Dr. Ivanildo Amaro Araújo – Examinador – UERJ

---

Dr<sup>a</sup>. Ney Cristina Monteiro de Oliveira – Examinadora – UFPA/PPEB

---

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho – Suplente – UFPA/PPEB

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença viva em minha vida, por me dar força, saúde e sabedoria para enfrentar as dificuldades do dia a dia.

A esta universidade, através do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB, seu corpo docente, direção e administração, que oportunizaram a janela para ampliar os conhecimentos, a fim de contribuir com a educação de nossa sociedade.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dinair Leal da Hora, pela confiança a mim depositada na realização deste trabalho, pelas suas contribuições e incentivos e pela honra de podermos compartilhar conhecimentos, alegrias e tristezas durante a trajetória deste estudo.

Aos professores Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Ney Cristina Monteiro e Prof<sup>o</sup>. Dr. Fabrício Aarão, que estiveram presentes em todas as etapas importantes deste estudo contribuindo significativamente com os meus conhecimentos.

Ao Prof<sup>o</sup>. Dr. Ivanildo Amaro Araújo – UERJ pelas ricas contribuições na qualificação e por compor a banca de defesa desta dissertação, meu carinho e admiração.

À escola pesquisada, a equipe gestora e professoras, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

A todos os meus familiares, pais, irmãos, sobrinhos, esposo, em especial aos meus filhos Marcus e Vinícius pelo amor, compreensão e apoio incondicional.

Aos meus amigos, de longa data e os quais tive o privilégio de compartilhar os saberes no decorrer deste estudo, e a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

## RESUMO

Este trabalho apresenta como objeto de estudo as implicações dos resultados da Avaliação Nacional de alfabetização (ANA) na organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador, procurando desvelar as concepções e práticas dos sujeitos que o organizam, gestores, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores. Identifica a concepção de alfabetização, que atualmente orienta a política educacional brasileira no ciclo alfabetizador. Caracteriza a gestão pedagógica no âmbito da Educação Básica segundo a política da ANA para compreender suas relações no contexto do trabalho pedagógico. Analisa a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador diante dos resultados da ANA, tendo como referência uma escola da Educação Básica, localizada no município de Abaetetuba-PA. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa, que busca interpretar a realidade a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. O tipo de pesquisa que mais correspondeu a este objeto de estudo foi estudo de caso. Como procedimento metodológico três passos foram importantes: a revisão bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo, que foi realizada por meio da entrevista semiestruturada, sendo os dados analisados com base na análise de conteúdo. Através desse processo foi possível apreender da realidade, que existe uma contradição na própria política para alfabetização, orientada pela ANA e pelo PNAIC, o que produz o desalinhamento na organização do trabalho pedagógico na escola, e à medida que os sujeitos não se organizam, de forma a incluir a ANA nos seus projetos pedagógicos, como um ato político, tendencialmente, pelo fato da ANA ser um instrumento de regulação, acaba por desenvolver um trabalho pedagógico voltado a atender aos preceitos da ANA, valorizando uma educação para a alfabetização em uma visão de mercado.

**Palavras-chave:** Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Ciclo alfabetizador. Organização do Trabalho Pedagógico.

## ABSTRACT

This paper presents as object of study the implications of the results of the National Literacy Assessment (NLA) in the organization of pedagogical work in the reading and writing cycle, looking for unveiling the conceptions and practices of the subjects who organize it, managers, pedagogical coordinators and reading-and-writing teachers. It identifies the notion of literacy, which currently directs the Brazilian educational policy in the reading and writing cycle. It characterizes the pedagogical management within the framework of the Basic Education according to NLA's policy to understand their relations within the framework of pedagogic work. It examines the organization of pedagogical work in the reading and writing cycle on NLA results, with reference to a Basic Education school, located in the city of Abaetetuba/PA. Thus, we opted for a qualitative approach, which seeks to interpret the reality from the meaning that people ascribe to that talk and do. The type of research that corresponded more to this object of study was the case study. As methodological procedure, three steps were important: the literature review, the documental analysis and field research, which were conducted by means of semi-structured interview, being the data analyzed based on content analysis. Through this process it was possible to grasp reality, that there is a contradiction in their own literacy policy, guided by the NLA and the PNAIC, which produces the misalignment of pedagogical work in school and as the subject are not organized in order to include the NLA in their pedagogical projects, as a political act, tendentially, by the fact that NLA as being a regulatory instrument, eventually developing a pedagogical work aimed to meet the precepts of NLA, valuing a literacy education in a market vision.

**Keywords:** National Literacy Assessment (NLA). Reading and Writing Cycle. Organization of Pedagogical Work.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização Avaliação
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional Constituição Federal
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CBA	Ciclo Básico de Aprendizagem
CBPA	Centro Brasileiro de Pesquisas e Avaliação
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação e Avaliação de educação
CFPCA	Cadernos de Formação Continuada Para Professores Alfabetizadores
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto brasileiro de Geografia e estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Hora Pedagógica Coletiva
MEC	Ministério a Educação
OEA	Organização Estudos Americanos
ODM	Objetivos do desenvolvimento do Mil
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PFCPA	Programa de formação Continuada de Professores Alfabetizadores
TCT	Teoria Clássica de Tetos
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UF	Unidades da federação
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SADIE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Leitura – Resultados Brasil – SAEB/Ana 2016.....	13
<b>Tabela 2</b> – Escrita – Resultados Brasil – SAEB/Ana 2016.....	13
<b>Tabela 3</b> – Matemática – Resultados Brasil - SAEB/ANA 2016.....	14
<b>Tabela 4</b> – Número de escolas do Ensino Fundamental dependência administrativa: Ano 2014.....	19
<b>Tabela 5</b> – Provinha Brasil 1ª Etapa de 2008 a 2013 – Objetivos das questões...	45
<b>Tabela 6</b> – Provinha Brasil 2ª Etapa de 2008 a 2013 – Objetivos das questões...	45
<b>Tabela 7</b> – Distribuição percentual dos estudantes em níveis de proficiência em leitura da Ana – 2013-2016.....	77
<b>Tabela 8</b> – Resultado ANA – 2013, 2014 e 2016 Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Leitura/Escrita/Matemática.....	100

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Trabalhos selecionados na CAPES e nos GTs da ANPED.....	21
<b>Quadro 2</b> – Pesquisa documental – Seleção dos documentos analisados.....	30
<b>Quadro 3</b> – Pesquisa de campo – Seleção dos documentos da escola.....	31
<b>Quadro 4</b> – Eixo estruturante de Leitura.....	40
<b>Quadro 5</b> – Principais experiências pioneiras de políticas de não reprovação no Brasil.....	48
<b>Quadro 6</b> – ANA – Matriz de referencia de Língua Portuguesa: Eixo leitura e escrita.....	72
<b>Quadro 7</b> – ANA – Matriz de referência de Matemática.....	73
<b>Quadro 8</b> – LEITURA SAEB/ANA 2016 – Descrição da Escala de Proficiência.....	74
<b>Quadro 9</b> – ESCRITA SAEB/ANA 2016 – Descrição da Escala de Proficiência.....	75
<b>Quadro 10</b> – MATEMÁTICA SAEB/ANA 2016 – Descrição da Escala de Proficiência.....	76
<b>Quadro 11</b> – Número de alunos atendidos.....	98
<b>Quadro 12</b> – Quantidade de funcionários distribuídos por função.....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CICLO ALFABETIZADOR .....</b>	<b>34</b>
1.1 – ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO .....	34
1.2 – O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO ALFABETIZADOR.....	42
1.3 – A ORGANIZAÇÃO DO REGIME EM CICLOS.....	46
<b>CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO EXTERNA NO CICLO ALFABETIZADOR.....</b>	<b>54</b>
2.1 – AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL.....	54
2.2 – O PNAIC .....	63
2.3 – AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA).....	66
2.3.1 – Objetivos e características da ANA.....	66
2.3.2 – Instrumentos da avaliação .....	68
2.3.3 - Questionários.....	<b>68</b>
2.3.4 – Testes de desempenho: Aplicação e correção .....	68
2.3.5 – Produção escrita.....	69
2.3.6 – Divulgação dos resultados .....	70
2.3.7 – Matriz de referência dos testes da ANA.....	71
2.3.8 – Matriz de referência de Língua Portuguesa.....	71
2.3.9 – Matriz de referência de Matemática .....	72
2.3.10 – Escalas de Proficiência (Língua Portuguesa e Matemática).....	73
2.3.11 – Resultado de Aprendizagem em proficiência em leitura no município de Abaetetuba (2013-2016).....	77
<b>CAPÍTULO 3 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO ALFABETIZADOR E A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA – PARÁ .....</b>	<b>82</b>
3.1 – AS CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	82
3.2 – A GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	88

3.3 – A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA) E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL FLOR DO SABER EM ABAETETUBA/PARÁ NA PERSPECTIVA DE GESTORES E DOCENTES.....	95
3.3.1 – O caminho da pesquisa.....	96
3.3.2 – A Escola Municipal Flor do Saber e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).98	
3.3.3 – Os Efeitos da ANA na Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo Alfabetizador na Escola Flor do Saber. ....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

O processo designado de pesquisa, genericamente pode se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. (CHIZOTTI, 2006, p. 20).

O caminho para a transformação ocorre na incansável descoberta da realidade. Na educação, a escola e a sala de aula são lugares privilegiados para aprofundar conhecimentos, lugar de manifestação da consciência crítica de educadores(as) e educandos, processo elementar para a mudança da realidade (FREIRE, 1975).

Tal convicção nos levou a aprofundar os conhecimentos sobre a política de avaliação externa no Brasil, mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no processo de alfabetização de crianças.

A política da avaliação externa instituída no Brasil desde os anos de 1990 tem sido amplamente consolidada em todas as etapas da educação básica. Este fenômeno é inspirado em modelos internacionais que foram implementados no país com as reformas educacionais, a fim de atender as exigências dos acordos firmados com os países que estão no centro das decisões políticas e econômicas mundiais – EUA e Inglaterra. De acordo com Amaro (2013) as reformas educacionais representam o interesse de regulação sobre o processo da educação, com a intenção explícita de desenvolver uma educação pautada na economia de mercado.

Na segunda etapa da Educação Básica, que compreende o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, ciclo de Alfabetização, a mais nova política adotada é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada a todos os alunos concluintes do 3º ano, de acordo com o censo escolar (BRASIL, 2013a).

A ANA, instituída através do Ministério da Educação (MEC), compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>1</sup>, sendo instituída no contexto do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com a finalidade de aferir os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2013a).

---

<sup>1</sup> O primeiro esboço do que seria o Saeb foi um instrumento desenvolvido nos anos 1980, que tinha por objetivo avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edu Rural). Esse Programa – desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) – era voltado para os anos iniciais do ensino fundamental (educação primária, nos termos da época) da região rural nordestina, e 35% de seus recursos foram financiados pelo Banco Mundial. Com base nessa experiência, o MEC decidiu expandir a avaliação a todo o território nacional. Em novembro de 1988, foi feito o teste piloto nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte. Em virtude de problemas orçamentários do MEC, a avaliação, chamada de Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep), foi aplicada em agosto de 1990 (Brasil, 1992). Em 1991, ela assumiu seu nome atual, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O ciclo seguinte do Saeb, previsto para acontecer em 1992, só foi aplicado no ano seguinte, novamente devido a problemas orçamentários do MEC. A partir de 1993, a avaliação vem ocorrendo a cada dois anos (HORTA NETO, 2010, p. 99).

O PNAIC é uma ação do Governo Federal em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios, que firmam o compromisso de alfabetizar todos os alunos, até os oito anos, final do ciclo alfabetizador, oferecendo apoio aos sistemas públicos de ensino, na perspectiva da alfabetização e letramento, em escolas urbanas e rurais, aferindo os resultados por exames periódicos específicos, com vista a: reduzir a distorção idade-série na educação básica; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); aperfeiçoar a formação dos professores alfabetizadores e garantir a constituição de propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2012a).

O eixo avaliativo do PNAIC caracteriza-se por:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012, p.2a)

Assim, é neste contexto que a ANA está inserida. A institucionalização das avaliações externas, como a Prova Brasil (2005), Provinha Brasil (2007), ANA (2013) e outras, juntamente com a criação do Ideb (2007), são ações que, de acordo com Amaro (2013, p.35), “constituem um conjunto de políticas de alinhamento e ajustes em relação às políticas globais”.

Para Dickel (2016) a ANA tem como premissa básica superar a ineficiente eficiência das escolas sobre o aumento crescente de alunos que são considerados não alfabetizados, que apresentam limitações na capacidade do uso da leitura e escrita em seu cotidiano.

É uma avaliação que apresenta característica singular no contexto das políticas curriculares e de avaliação, porque se diferencia dos exames da ANRESC (prova Brasil) e ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), outras duas avaliações que compõem o SAEB. Na Prova Brasil é utilizado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medidor quantificável da capacidade de alunos no desenvolvimento das aprendizagens, sendo aferidas por testes padronizados. O ideal é que as escolas alcancem média de 6,0 pontos, até o final do período de vigência do Plano Nacional da Educação Básica (2014-2024), considerados satisfatórios em comparação com as metas atingidas em países de participação em <sup>2</sup>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Já a ANA tem

---

<sup>2</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE atua nos âmbitos internacional e intergovernamental e reúne os países mais industrializados do mundo e alguns países emergentes, como México,

por finalidade aferir os resultados por exame nacional, na verificação da eficiência e eficácia do PNAIC, o de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme também previsto na meta 05, do Plano de Metas Todos pela Educação.

Com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) podemos observar o resultado do desempenho escolar dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental brasileiro, de acordo com os resultados dos testes da ANA. Como apresentados nas Tabelas 1 (leitura), 2 (escrita) e 3 (matemática) a seguir.

**Tabela 1 – Leitura - Resultados Brasil – SAEB/ANA 2016**

ANO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2016	21,24%	32,99%	32,28%	12,99%
2014	22,21%	33,96%	32,63%	11,20%
	Elementar	Básico	Adequado	Desejável

Fonte: INEP (2017).

Considerando esses resultados, observamos que não houve grandes avanços em leitura, se compararmos o desenvolvimento dos alunos nos anos de 2014 e 2016, quando há um aumento percentual de apenas 0,97 % de alunos que conseguiram avançar para o Nível 2, sendo considerado insuficiente. O que significa dizer que estes alunos têm poucas habilidades no desenvolvimento da leitura. A seguir na Tabela 2 apresentamos os resultados em escrita.

**Tabela 2 – Escrita – Resultados Brasil – SAEB/ANA 2016**

ANO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
2016	14,46%	17,16%	2,23%	57,84%	8,28%
	Elementar	Elementar	Elementar	Adequado	Desejável


Fonte: INEP (2017).

Chile, Coreia do Sul e Turquia. No âmbito da Organização, os representantes efetuam o intercâmbio de informações e alinham políticas, com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. O relacionamento entre a entidade e o país aprofundou-se a partir de 1999, quando o Conselho da OCDE decidiu criar um programa direcionado ao Brasil. Em maio de 2007, o Conselho Ministerial da OCDE decidiu “fortalecer a cooperação da OCDE com o Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul” por meio do programa de *enhanced engagement*, tornando possível a adesão desses países à OCDE. Em 2012, esses cinco países passaram a ser considerados *key partners* (parceiros-chave) na Organização (BRASIL, 2007).


Nesta lógica, verificamos que no nível adequado encontra-se um maior número considerável de alunos que apresentam capacidade no desenvolvimento da escrita, considerado suficiente, se compararmos ao nível adequado de leitura, podemos inferir que 25,59% dos alunos concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental escrevendo, mas não conseguiram ler adequadamente. No entanto, fica difícil fazer um cálculo preciso do nível de desenvolvimento de cada um destes alunos, no desenvolvimento da leitura, uma vez que os testes são baseados em cálculos matemáticos, e sua interpretação depende da visão de especialistas que são externos à escola. A seguir na tabela 3 apresentamos os resultados em matemática.

**Tabela 3 – Matemática - Resultados Brasil – SAEB/ANA 2016**

ANO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2016	22,98%	31,48%	18,42%	27,11%
	Elementar	Elementar	Adequado	Desejável



Insuficiente



Suficiente

Fonte: INEP (2017).

Em Matemática observamos que mais de 50% dos alunos encontra-se no nível insuficiente da escala de proficiência, demonstrando que os alunos possuem poucas habilidades para desenvolver os cálculos matemáticos.

De acordo com o INEP no Estado do Pará os dados são ainda mais alarmantes, pois, 76,37% dos alunos apresentam nível insuficiente em leitura, 59,92 %, em escrita e 76,86% em matemática (BRASIL, 2017a).

Esses dados mostram que há uma fragilidade na educação, exibidos através de resultados obtidos em testes de desempenho de alunos. Todavia, autores como Esteban e Wolf (2015) afirmam que testes desta natureza não asseguram medir o real conhecimento de alunos na alfabetização, por não terem capacidade de diagnosticar a aprendizagem cotidiana destes, como assim comentam:

Esse teste, por suas características, tem pouca capacidade para realizar o diagnóstico a que se propõe, já que se distancia do cotidiano escolar e não pode captar suas tensões, possibilidades e, sobretudo, os conhecimentos, a cultura e os processos que partilham os estudantes entre si e com os docentes [...] (ESTEBAN; WOLF, 2015, p. 163).

Ressaltam ainda, que a avaliação externa se constitui como instrumento de perspectivas de alcance a uma suposta qualidade na educação, sendo utilizada como ferramenta de controle “que tem clara intenção de contribuir para o aperfeiçoamento e a



reorientação das práticas pedagógicas na escola, buscando também ter impacto na formação docente” (ESTEBAN; WOLF, 2015, P.161).

Este problema nos instigou a aprofundar os conhecimentos sobre esse contexto, nos propondo a um estudo sobre a política de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), apresentando como objeto de estudo as implicações dos resultados da ANA na organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador, procurando desvelar as concepções e práticas dos sujeitos que o organizam, tendo como referência uma escola pública do município de Abaetetuba-PA.

O interesse pela pesquisa, aqui intitulada, AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): Desafios para a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador no município de Abaetetuba-PA constituiu-se com base em minha experiência de 15 anos, vivenciada em práticas como professora na Educação Especial, gestora na Educação Infantil, professora de Ensino Fundamental, na área da Informática Educativa, realizando atividades de conhecimentos básicos de informática, relacionando-os ao desenvolvimento da leitura e da escrita, e como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, nos anos iniciais de escolarização.

No decorrer desses anos vim percebendo a importância de fazer pesquisas sobre minha própria prática. Autores como Arroyo (2009), Paro (2011) nos motivam na busca de alternativas para a construção de uma sociedade mais humana, onde pessoas alijadas da sociedade possam ser incluídas de forma mais digna. Tive a oportunidade de realizar pesquisas no ramo da inclusão de alunos com deficiência na graduação pela Universidade Federal do Pará - Campus Abaetetuba e na Especialização pela FIJ (Faculdade Integrada de Jacarepaguá) e com esta nova oportunidade no PPEB (Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica), impulsionada por questionamentos do cotidiano, busco elucidar inquietações sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no ciclo alfabetizador e suas implicações na organização do trabalho pedagógico na escola, afim de que possamos colaborar com práticas educativas mais efetivas para a Educação Básica.

Algumas situações do cotidiano da escola, como “dificuldades de aprendizagens” motivou o interesse pela pesquisa, entendendo que dificuldade não está relacionada às crianças que não conseguem responder adequadamente aos exercícios propostos nas avaliações externas, mas à dificuldade apresentada por uma multiplicidade de fatores que podem ser de cunho cultural, social, histórico e de diversos aspectos individuais, que perpassam o cotidiano das crianças, das quais a escola precisa estar atenta (ESTEBAN; WOLF, 2015). Um dos fatores que chamava atenção eram a preocupação da equipe gestora e

professores de uma escola na expectativa de realização da ANA, pelo fato de que havia alunos do 3º ano, que ainda, estavam com o processo da leitura e escrita pouco desenvolvido, por vezes não reconheciam letras ou sílabas, muitas vezes não conseguiam ler palavras simples, com sílabas canônicas<sup>3</sup>, tinham certa dificuldade em reconhecer números e fazer cálculos matemáticos, assim, havia uma preocupação com a capacidade destes em alcançarem bom desempenho nas avaliações externas.

Somando-se a isso percebemos também uma preocupação da equipe gestora e professores em desenvolver atividades de Língua Portuguesa e Matemática tal qual é exigida nas avaliações externas. Esta situação despertou em nós questionamento sobre a temática da ANA, procurando desvelar as influências dessa avaliação na organização do trabalho pedagógico, que envolvem, mais diretamente, professores (as), coordenador (a) pedagógico (a) e o (a) diretor (a) da escola.

Para além de nossas inquietações, como profissional atuante na Educação Básica, firmamos o nosso compromisso com a educação, procurando desvelar os descaminhos, que ora se mostram como obstáculos para a inclusão de alunos no processo de alfabetização, necessária ao desenvolvimento da sua cidadania.

## CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A política das avaliações externas surgiu com o movimento em prol da qualidade da educação, sendo instituída em consonância com o que vinha ocorrendo em âmbito mundial. Aparece nos documentos oficiais como umas das ações importantes para o desenvolvimento da educação, expressando a relevância do levantamento e coleta de dados para auxiliar a gestão escolar, no direcionamento de suas ações e no estabelecimento de metas e estratégias, que visem à melhoria da qualidade do ensino (MACHADO, 2012).

As iniciativas dessa política foram largamente expandidas com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB, “sistema que se propõe a avaliar e monitorar a qualidade do ensino no país e auxiliar a formulação de políticas educacionais pelas administrações públicas” (MINHOTO, 2016, p. 79).

Nas primeiras edições do SAEB (1995) o objetivo era divulgar os resultados de avaliações aferidos por amostragens (divulgavam-se resultados agregados por regiões, unidades da Federação (UF) ou redes de ensino das escolas públicas e particulares. Já em

---

<sup>3</sup> De acordo com Goulart (2000) as sílabas canônicas são organizadas numa ordem respectivamente formada por uma consoante, vogal, consoante, vogal, como por exemplo: MATO.

2005, com a necessidade de se colher dados mais precisos sobre a educação o SAEB mudou sua metodologia, passando a efetivar a Prova Brasil, de caráter censitário, viabilizando a criação de um instrumento de gestão dos sistemas e das unidades escolares (MINHOTO, 2016).

De acordo com Machado e Alavarse (2014) este novo modelo permite que seja agregada ao resultado da avaliação a perspectiva da noção de responsabilização de dirigentes públicos municipais e Estaduais pela educação. Com a introdução do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, aumentam as pressões para o alcance das metas, estipuladas em acordos com organismos internacionais que integram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Recentemente, em 2013, o Ministério da Educação alterou a composição do SAEB, com a criação de mais duas avaliações nacionais: uma em caráter experimental, com a aplicação de testes em Ciências definidos nas Matrizes de Referência do SAEB para o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio; e outra, com a institucionalização da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, no âmbito do que prevê o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (SOUSA, 2014).

Como já mencionamos os dispositivos instrumentais da ANA têm por objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, a eficiência e eficácia do PNAIC, bem como as condições de oferta das instituições de ensino, com vistas a fornecer subsídios para melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2013b, p.7).

Pesquisas recentes de Minhoto (2016) Esteban e Wolf (2015), Esteban e Sampaio (2012) revelam que as avaliações externas vêm causando implicações no contexto educacional, incidindo no direcionamento das ações para o ensino, tornando-se um desafio para gestores, diretores e professores nas escolas.

Minhoto (2016) considera que a responsabilização das escolas no alcance das metas estabelecidas pelo MEC, principalmente quando se referem a incentivos financeiros por parte do Governo Federal, gera uma série de situações indesejáveis. A constante aplicação de testes padronizados tende a pressionar e reduzir a variedade dos currículos escolares e a influenciar as instituições a desenvolver práticas pedagógicas que não colaboram com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, uma vez que:

[...] encobrem os resultados por meio da omissão (ou mesmo exclusão) de alunos que apresentam baixa proficiência; deturpam informações sobre o fluxo escolar (repetência e evasão); fraudam o resultado dos testes, na medida em que professores respondem as questões junto com (ou pelos) alunos; ou mesmo pelo treino (e premiação) de estudantes para os exames (MINHOTO, 2016, p.82).

Esteban e Sampaio (2012) trazem também contribuições para repensar as políticas das avaliações externas, enfatizam que, em nome de uma educação democrática e não excludente os exames nacionais vêm fomentando práticas pedagógicas e projetos de formação docente continuada que demandam práticas uniformizadoras e homogeneizadoras, uma vez que se baseiam em parâmetros e procedimentos predeterminados, que pouco levam em consideração as aprendizagens apresentadas cotidianamente pelos alunos.

Ribeiro (2011) enfatiza que há uma grande tendência de mudanças de perspectiva nas funções de avaliação, com preferência a avaliação diagnóstica, que indica uma possibilidade de verificar os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos, que embora se utilize de dados quantificáveis, busca através da análise pedagógica, criar estratégias para superação das dificuldades encontradas. Em seus estudos a autora concluiu que a avaliação diagnóstica pode contribuir significativamente no desenvolvimento das aprendizagens na alfabetização, desde que os sujeitos envolvidos estejam comprometidos em utilizar adequadamente os resultados, o que envolve o planejamento e execução de intervenções pedagógicas na busca de objetivos a serem alcançados.

Libâneo (2008) considera que numa linha progressista, a avaliação externa pode ajudar a instituição a verificar se as finalidades exigidas para o serviço público estão sendo cumpridas. Ela pode também ser de grande relevância, se os resultados forem utilizados para ajudar na resolução dos problemas apontados. Assim, o seu sucesso dependerá da forma como os sujeitos da escola irão se apropriar dos seus resultados, e da intenção que ela é posta dentro das escolas.

Percebemos diferentes concepções acerca das avaliações externas. Esse contexto demarca o foco neste estudo e nos leva a questionamentos e inquietações sobre a política da ANA e seus impactos na organização do trabalho pedagógico na escola. Evidentemente são as ideias que irão incidir no direcionamento da prática educativa e sobre o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Para compreensão dessa temática é indispensável conhecer as ações e concepções dos sujeitos que lidam diretamente com o processo de aprendizagem na alfabetização (professores (as), coordenadores pedagógicos e diretores (as)), pois, estes têm a tarefa conjunta em conduzir o trabalho na escola, com vistas a proporcionar aprendizagens significativas. Neste sentido, a avaliação deve ser instrumento de reflexão da ação, na medida em que se observam as dificuldades se projeta novas formas de alcançar os objetivos (LIBANEO, 2008).

Para o tratamento deste estudo faremos uma análise a partir de uma Escola de Ensino Fundamental, localizada no Município de Abaetetuba/PA, que atende alunos do ciclo alfabetizador e realiza a ANA.

Abaetetuba carrega esse nome pelo seu importante significado ABA: Homem, ETE: Forte e valente e TUBA: Próspero e abundante. O município pertence à Microrregião de Cametá, que por sua vez, integra a Mesorregião Nordeste Paraense. É a cidade-pólo da Região do Baixo Tocantins e a 7ª mais populosa do Estado. O Município de Abaetetuba encontra-se, distante em linha reta 72 km de Belém (capital), localizado à margem direita do rio Maratauíra, um dos afluentes do estuário do Rio Tocantins. As Coordenadas geográficas indicam 01°43'31'' S e 48°53'31''. Possui uma área territorial de aproximadamente 1.610,606 Km<sup>2</sup>. A população urbana é estimada em 86.614 pessoas distribuídas em 17 bairros em uma área de aproximadamente 17 Km<sup>2</sup>, enquanto 60.653 residem na zona rural, compreendendo a região do arquipélago (72 ilhas) e região das estradas (Distrito de Beja e 49 colônias agrícolas), conforme dados do IBGE/2010, somando um total de 147. 267 habitantes. A densidade demográfica do município é de 87,61 habitantes por Km<sup>2</sup>, a taxa de Crescimento demográfico anual situa-se em 2,77%, possuindo Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM em 0,628 %, segundo dados do IBGE (2010) (ABAETETUBA, 2015).

No campo da educação, Abaetetuba se organiza em instituições de ensino público e privado. Em nível superior, na rede pública, conta com o Instituto Federal de Educação e a Universidade Federal do Pará e na rede privada podemos citar a Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia – FAM (Id. Ibid.).

Na Educação Básica possui escolas que atendem todas as etapas e modalidades da rede de ensino (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Educação Especial). No Ensino Fundamental Abaetetuba possui um total de 186 escolas, distribuídas entre Públicas Municipais e Estaduais, localizadas no centro (cidade), ilhas (comunidades ribeirinhas) e campo (comunidades das estradas e rodovias) e privadas, localizadas no centro (cidade), como mostra a Tabela 4 a seguir:

**Tabela 4** – Número de escolas do Ensino Fundamental por dependência administrativa: Ano 2014

ESCOLAS	QUANTIDADE	OBSERVAÇÃO
MUNICIPAL	158	Escolas de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano
ESTADUAL	17	Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano
PRIVADA	11	Ensino fundamental de 1º ao 9º ano
TOTAL	1 86	

Fonte: ABAETETUBA (2015).

A Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba é responsável pelo Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, de acordo com o Regimento Unificado das Escolas da Rede Municipal aprovado em 19/11/2009 pelo Conselho Estadual de Educação- CEE (Id. Ibid.).

O Ensino Fundamental segue as diretrizes norteadoras contidas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº9394/96, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, nas normas legais do Conselho Estadual de Educação e ainda na rede municipal, sob Regimento Unificado das Escolas Municipais e Conveniadas de Abaetetuba, Resolução 525/2008 (ABAETEUBA, 2015).

Com a aprovação da Lei nº. 11.274/2006 e da Resolução nº. 01/2010CEE/PA, o município realizou a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em 2007, nas escolas municipais e conveniadas da cidade (área urbana), sendo posteriormente, no ano de 2010 incluídas as escolas municipais do campo (ilhas, estradas e ramais), completando 100% do atendimento nessa nova faixa etária, de 06 aos 14 anos de idade (Id.Ibid.).

Em consonância com a Portaria do INEP nº 482, de 7 de junho de 2013 fica instituída as estratégias de realização da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em toda rede nacional, nas escolas que tenham formadas classes de 3º ano do Ensino Fundamental, sendo assim realizada na cidade de Abaetetuba (BRASIL, 2013a).

Para um melhor entendimento sobre o objeto de estudo – As implicações dos resultados da ANA na organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador, procuramos conhecer os trabalhos produzidos a ele relacionado, fazendo levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de trabalhos apresentado em fóruns de reconhecimento científico acadêmico como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Pesquisamos trabalhos com informações a respeito da política das avaliações externas, buscando selecionar produções atuais, entre anos de 2013 a 2017, e que mais se assemelham a este estudo. Ao todo selecionamos um total de 14 produções, sendo 01 (uma) tese, 10 (dez) dissertações e 02 trabalhos de publicação em associação científica, como disposto no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Trabalhos selecionados na CAPES e nos GTs da ANPED

TÍTULO DO TRABALHO	NOME DO AUTOR	NÍVEL DE ESTUDO	INSTITUIÇÃO	PESQ.	ANO
PROALFA: Avaliação e propostas pedagógicas (2009.2011)	Martins, Ana Cláudia Osório	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	CAPES	2013
IDEB, QUANTIFICAÇÃO E QUALIDADE: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG	Dias, Rúbia Mara Ribeiro	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	CAPES	2014

Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo	Sousa, Maria Eliane Maia	Mestrado	Universidade Católica de São Paulo	CAPES	2015
As Apropriações E Os Usos De Resultados Obtidos Na Avaliação Saethe Como Instrumento Pedagógico: um Diálogo Com professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina	Pereira, Francisca Eudeilane Da Silva	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	CAPES	2016
Formação continuada de professores e avaliação Externa: os sentidos atribuídos pelos professores de Língua portuguesa	Carvalho, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- SP	CAPES	2016
Análise de uma ação gestora de uma escola estadual no município de Carauauri-AM com bom desempenho nas avaliações externas	Amorim, Juarez Damasceno de	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	CAPES	2016
VOZES DOCENTES NO CENÁRIO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: práticas avaliativas no ciclo de alfabetização em uma escola da sme/RJ	Andrade, Claudia Claro Chaves de	Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	CAPES	2016
A Utilização dos Resultados da Avaliação em Larga Escala pelos Diretores das Escolas Municipais de Terezina	Moura, Estergite Carvalho Leite	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	CAPES	2016
Saberes e Fazeres da Gestão Pedagógica e Sua Relação Com A Apropriação Dos Resultados Do Ideb	Lélis, Luziane Said Cometti	Mestrado	Universidade Federal do Pará/Campos Belém		2017
Implementação da Avaliação Nacional Da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS	Teixeira, Olga Cristina da Silva	Mestrado	Universidade Federal da Grande Dourados-MS.	CAPES	2017
Erros de medida da Prova Brasil 2013 e sua influencia no Ideb das escolas da rede municipal do ensino de São Paulo: um estudo sobre os finais do ensino fundamental e seus desdobramentos para as políticas educacionais	Melo, Wolney Cândido de	Doutorado	Faculdade de Educação da Universidade de SP	CAPES	2017
AVALIAÇÃO EXTERNA EM GOIÁS NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES, PROFESSORES/AS E GESTORAS: a mercantilização da educação	Pacheco, Elizabete de Paula	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia/MG	CAPES	2017
USOS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM ÂMBITO ESCOLAR	Silva, Vandrê Gomes da	GT: Sociologia da Educação	FCC/UNI Santos-Goiânia/Goiás	ANPED	2013
Políticas Educacionais democratizantes no Brasil e a Internacionalização das Avaliações das Escolas em um Contexto Emergente	Aguiar Bittencourt, Zoraia; Costa Morosini, Marília	GT: Avaliação/a avaliações	Universidade Católica de São Paulo	ANPED	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O acesso a esses trabalhos foi de grande importância para aprofundar os conhecimentos sobre o referido objeto de estudo. Nos achados de Martins (2013), Sousa (2015), Silva (2013) e Amorim (2016), verificamos algumas semelhanças em seus estudos, quando investigam sobre o uso das avaliações externas e as ações desenvolvidas pelos sujeitos escolares (professores, coordenadores pedagógicos, direção de escola).

Um ponto em comum são as pesquisas feitas sobre o processo das avaliações externas implementadas em âmbito Estadual e municipal. Martins (2013) verificou o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) aplicado em Minas Gerais, Sousa (2015) sobre Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), em São Paulo, Silva (2013) investigou especificamente o uso das avaliações externas no âmbito de quatro sistemas de ensino

público do país: a rede estadual do Espírito Santo e as redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR) e Amorim (2016) focalizou no Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Estes estudos mostram que as avaliações externas vêm sendo amplamente disseminadas no Brasil, e de um modo geral, têm conduzido os sujeitos a mudarem suas práticas nas escolas.

O PROALFA, por exemplo, tem alterado as ações destes sujeitos conduzindo-os a uma nova concepção de ensino e promovendo a prática de treinamento para avaliação na sala de aula (MARTINS, 2013).

Com o uso do AAP observou-se diferentes possibilidades de uso dessa avaliação por professores e equipe gestora nas escolas, bem como o potencial dessa avaliação no planejamento de práticas que visem melhoramento da aprendizagem dos alunos (SOUSA, 2015).

Nos sistemas públicos de ensino, referidos por Silva (2013) verificou-se que nas diversas escolas pesquisadas há diferentes formas de concepções e nas formas de avaliação da aprendizagem empregadas em sala de aula pelos docentes, no entanto todos os modelos avaliativos são inspirados em questões semelhantes às avaliações externas realizadas em nível federal.

O SADEAM tem conduzido às práticas positivas na escola, porém a superação de algumas dificuldades encontradas na pesquisa poderá contribuir para melhorar a prática dos sujeitos envolvidos (AMORIM, 2016).

O estudo de Pacheco (2017) também investiga a respeito da aplicação das avaliações estaduais e municipais, que têm grande semelhança às avaliações realizadas pelo MEC, no entanto o que chama atenção nesse trabalho são as críticas feitas a esses modelos avaliativos. No trabalho desenvolvido sobre a Avaliação Dirigida Amostral (ADA), uma avaliação aplicada de forma amostral em apenas algumas instituições escolhidas por meio de sorteio no estado de Goiás, o autor conclui que há uma responsabilização unilateral, entendida como uma forma de colocar todo o peso dos resultados das avaliações externas apenas nos sujeitos da escola (estudantes, professores/as e gestores/as) eximindo o Estado de sua responsabilização. O autor reitera que, infelizmente, isso não acontece apenas com relação à ADA, mas também com outras avaliações externas. Professores se sentem pressionados em escolher quais avaliações deverão trabalhar diante de tantos modelos avaliativos ao passo que para os alunos é só mais uma avaliação.

Os trabalhos de Carvalho (2016) e Moura (2016) trazem reflexões acerca da formação de professores no contexto das avaliações externas. Na conclusão destes estudos



outras críticas também são presentes. Carvalho (2016), por exemplo, ao pesquisar sobre as principais ações de formação continuadas oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação, em São Paulo, no período de 2009-2014, no âmbito do que sugere o SARESP (Sistema de Avaliação Estadual de São Paulo) verificou que a aplicação dessas avaliações tem prejudicado as ações dos professores ao longo dos anos e, por conseguinte, as formações para professores priorizam as disciplinas cobradas no SARESP. Quanto aos professores, estes reconhecem que precisam se adequar ao processo das avaliações externas, bem como percebem a importância da formação continuada e a influência das avaliações externas sobre essa formação.

Os descritos de Dias (2014), Lélis (2017) e Andrade (2016) trazem reflexões importantes sobre o modelo de administração do Estado, caracterizado como gerenciador, um governo que administra sob a lógica de mercado, através do controle de resultados, com vistas a sustentar o preceito capitalista neoliberal, premente no cenário político, econômico e social vigente. Para os autores este contexto reflete claramente na educação quando se trata das avaliações externas que compõe o IDEB.

De acordo com essa concepção, Dias (2014) buscou verificar como as avaliações externas refletem no trabalho de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Araguari, em Minas Gerais, com a finalidade de desvelar a percepção dos trabalhadores docentes dessas escolas sobre as avaliações externas no âmbito do IDEB. Os resultados demonstraram que os docentes das escolas estudadas “desfrutam de uma autonomia vigiada, condicionada e obediente” (DIAS, 2014, p. 07).

Nesta mesma linha de raciocínio, que reflete a administração educacional enquanto lógica de mercado, Lélis (2017) procurou analisar o processo de apropriação das avaliações externas materializadas no indicador de qualidade (IDEB) e suas implicações na gestão pedagógica em escolas municipais de Belém/PA. Os achados da pesquisa revelam que esta política reforça a lógica da gestão gerencial na educação, não levando em conta outros aspectos de desenvolvimento do aluno, importantes ao cumprimento da função social da escola e ainda que gestores e professores são responsabilizados por seus resultados. Dentre outras questões apresentadas verificou-se que, na escola pesquisada, apesar do trabalho docente ser influenciado pelo Sistema Municipal a se adequarem aos moldes das avaliações externas, gestores e professores não priorizam a se organizar com base nesses resultados.

As contribuições do trabalho de Andrade (2016) foram importantes para identificar as relações entre as avaliações externas e as práticas avaliativas, no ciclo de alfabetização frente à organização do ensino da SME/RJ. A pesquisa revelou que as avaliações externas (Provinha Brasil, Alfabetiza Rio e Prova Rio e ANA) exercem forte influência sobre as

práticas avaliativas das professoras, bem como se identificou que o currículo prescrito (descritores) e os cadernos pedagógicos definem o ritmo e tempo do trabalho desenvolvido. Constatou-se também a existência da precarização, expropriação e mercantilização no trabalho dos professores, estreitamente ligadas com a lógica capitalista, por isso há necessidade de se garantir práticas baseadas em valores democráticos, de equidade e justiça para a construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Em Teixeira (2017) encontramos uma análise sobre a implementação da ANA na gestão do processo alfabetizador, orientado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no município de Dourados-MS (recorte de 2013-2015). A pesquisa foi realizada com coordenadores pedagógicos e diretores das escolas pesquisadas; na Secretaria Municipal de Educação, a coordenadora do PNAIC no município; e no âmbito estadual, a coordenadora geral do PNAIC do Estado do Mato Grosso do Sul.

A pesquisa de Teixeira revelou que desde a implantação da ANA, ela não foi percebida pelos sujeitos. Percebe-se que há um distanciamento entre a política nacional com a local, pois, dentre outras situações, alguns professores desconhecem a aplicação da ANA em suas escolas. A organização do regime de progressão continuada, do 1º ao 3º ano, tem gerado descontentamento por parte de gestores e professores, apesar de concordarem com o regime não concebem que não haja uma política de apoio à criança com maior dificuldade dentro da escola, com equipe multidisciplinar que acompanhe os alunos.

Outra questão enfatizada por Teixeira (2017) é que os pais sentem-se pouco responsabilizados com a educação dos filhos, quando sabem que não serão retidos, o que acaba prejudicando no resultado dos alunos. O estudo ainda aponta que o PNAIC é visto de forma positiva pela gestão do processo pedagógico, no entanto a ANA é algo que foi imposto pelo Governo Federal. A autora assinala que as discussões sobre a gestão do processo alfabetizador por meio da ANA ainda é pouco enfatizada, concluindo que o desafio de alfabetizar toda criança até os oito anos de idade precisa ser analisado de forma crítica, refletindo sobre os resultados que são apresentados pela ANA e as implicações dessa avaliação na gestão desse processo.

Vimos uma grande relevância no trabalho de Teixeira (2017), pois, é o que mais se aproxima da nossa proposta de estudo, mas como ela mesma menciona, ele carece de ser aprofundado. Enquanto ela procura desvendar os efeitos da ANA nos resultados alcançados pelos alunos, buscando conhecer o contexto em que ela se realiza, tanto dentro quanto fora da escola, nossa pretensão é aprofundar os conhecimentos em âmbito intraescolar, buscando desvelar as implicações da ANA no processo de organização do trabalho pedagógico no ciclo

alfabetizador. Todavia, mesmo que os sujeitos exerçam tarefas dentro da escola, suas ações estão articuladas aos processos mais amplos da gestão educacional, direcionadas e implementadas pelo Estado brasileiro.

No contexto atual, vemos que a questão do fracasso escolar tanto na alfabetização como em outros níveis do ensino, apresentados pelas estatísticas do Governo Federal, se restringe ao ranqueamento dos resultados das avaliações externas, que arditosamente vem responsabilizando as escolas pelos maus resultados. Amaro (2013) alerta para fazermos uma análise mais responsável sobre a questão do fracasso escolar, que não responsabilize apenas às escolas e os professores por seus resultados, mas que envolvam as variáveis referentes às políticas desenvolvidas pelos governos e sistema educacional.

Partindo desta reflexão buscamos neste trabalho responder à seguinte questão central: De que modo os resultados da ANA interferem na organização do trabalho pedagógico do ciclo alfabetizador em uma escola pública de Abaetetuba-PA?

Como forma de direcionar as repostas à questão central emerge os seguintes questionamentos complementares:

- a) Quais as concepções de alfabetização presentes no ciclo alfabetizador?
- b) Como se caracteriza a gestão pedagógica no âmbito da educação básica segundo a política da ANA no ciclo alfabetizador?
- c) Como se organiza o trabalho pedagógico em escola pública de Abaetetuba diante dos resultados da ANA?

Diante de tais questões o objetivo geral da pesquisa foi analisar as interferências dos resultados da ANA na organização do trabalho pedagógico do ciclo alfabetizador em uma escola pública de Abaetetuba-PA e, para a consecução desse objetivo maior foram desdobrados os seguintes objetivos específicos: 1-Identificar as concepções de alfabetização presentes no ciclo alfabetizador 2- Discutir como se caracteriza a gestão pedagógica no âmbito da Educação Básica segundo a política da ANA, no ciclo alfabetizador, 3- Analisar a organização do trabalho pedagógico em escola pública de Abaetetuba diante dos resultados da ANA.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pelo fato de vivermos em constantes transformações e acreditar que o mundo se cria e recria a partir da concepção que as pessoas constroem na relação com realidade e com as pessoas optamos nesta pesquisa por uma abordagem qualitativa, partindo da concepção de

Chizzotti (2006, p.28), que a conceitua como uma pesquisa que, “usando, ou não, quantificações, pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica por se adequar a este conceito, justamente porque ela se interessa em desvelar as concepções e práticas dos sujeitos que lidam com o processo da avaliação externa e a aprendizagem na alfabetização de alunos, mesmo que tenhamos que nos apropriar de dados quantificáveis, como por exemplo, os resultados das avaliações, serão através da relação com os sujeitos; professores, coordenadores pedagógicos e direção da escola pesquisada, que encontraremos respostas às indagações sobre o objeto da pesquisa.

Assim, desenvolvemos o estudo em uma realidade escolar no município de Abaetetuba, no local onde os fenômenos acontecem, e para resguardar a identidade da escola a nomeamos de Flor do Saber, pois consideramos de suma importância para a confiabilidade dos sujeitos pesquisados com o pesquisador. A fim de assegurar a veracidade dos fatos procuramos ter boa relação com os sujeitos pesquisados, pois, de acordo com Chizzotti (2006) o termo “qualitativo” significa partilha, contato direto do pesquisador com pessoas envolvidas no fato e na realidade a serem investigados, para extrair dessa vivência os significados que somente serão perceptíveis a partir de um tempo de convívio entre as pessoas. Assim, buscamos apreender nessas relações sobre as concepções dos sujeitos envolvidos a respeito da implementação da ANA e como organizam o seu trabalho pedagógico diante dos resultados dessa avaliação, no desenvolvimento da aprendizagem do ciclo alfabetizador.

O tipo de pesquisa que mais se aproxima com a natureza do nosso objeto de estudo é o Estudo de Caso, por ser uma categoria “que se concentra em um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos por ele significativamente representado” (SEVERINO, 2007, p.121).

Assim, consideramos que a pesquisa sobre a ANA no ciclo alfabetizador em escola pública de Abaetetuba é bastante significativa e carece de ser aprofundada, podendo representar uma generalização de situações bem parecidas com as quais serão investigadas.

De acordo com Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que contribui para compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, que pode ser utilizado em diversas áreas do conhecimento (psicologia, sociologia, ciência política, na administração e outras), permitindo que o pesquisador faça uma leitura profunda da realidade vivida, como bem descreve o autor:

[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p.21).

Neste sentido, percebemos que as características do estudo de caso afinam-se ao objeto deste estudo, uma vez que ele envolve os contextos políticos e organizacionais da educação, os quais se relacionam de forma mais ampla com a sociedade global. Desta forma, a premissa básica deste estudo de caso é coletar de forma sistemática as informações sobre como a política da ANA tem se configurado no país, nos Estados e no município pesquisado, procurando entender quais as relações que permeiam este fenômeno social, a fim de esclarecer de que forma esta avaliação implica na organização do trabalho pedagógico da escola pesquisada e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos.

Para interpretação dos dados empíricos coletados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, caracterizada por Bardin por:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativa às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.38).

Na análise de conteúdo, em uma abordagem qualitativa, o pesquisador parte da descrição e tratamento das mensagens, utilizando-se de técnicas e procedimentos objetivos para fazer inferências (deduzir de forma lógica) sobre conhecimentos (ideias, valores, intenções) dos pesquisados e sobre o contexto em que está inserido, pondo em evidência as causas ou antecedentes da mensagem, ou mesmo as suas conseqüências (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos, a saber: A pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Com base nessa organização ela pode ser desenvolvida por diferentes técnicas, das quais escolhemos algumas para desenvolver este trabalho: a leitura flutuante; a escolha do corpus (documentos); codificação dos dados, onde serão selecionadas as unidades de registro e unidades de contexto; definição de categorias de palavras e interpretação inferencial (Id.Ibid.)

A pré-análise é a fase de organização do estudo, em que iniciamos com a leitura flutuante, procurando conhecer e reunir uma série de documentos, que estivessem relacionados com o problema levantado, como os documentos oficiais da ANA e os documentos da escola pesquisada. Após esse momento partimos para a escolha do corpus, e com o conhecimento mais aprofundado sobre o objeto de estudo fizemos a seleção do

material que foi submetido à análise, assim também como foi realizada a transcrição das entrevistas realizadas na escola (Id.Ibid.).

A descrição analítica é o momento em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo (codificação dos dados) (BARDIN, 1977). Assim, buscamos fazer a codificação dos dados empíricos, agrupando as respostas com cada grupo de respondentes (professores e coordenação/direção), de acordo com cada pergunta feita, para extrair desses textos palavras ou grupo de palavras que pudessem eleger as categorias a serem trabalhadas, quais sejam: Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA e a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador; Concepções e práticas de Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA e Efeitos da política de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) na escola Flor do Saber, em Abaetetuba-PA.

Assim, concluída a codificação dos dados e já definidas as categorias de palavras iniciamos a fase da interpretação inferencial, buscando desvelar, sob a luz dos teóricos estudados, o escondido por trás da aparente realidade.

Para dar conta da complexidade do objeto de estudo, comungamos da concepção de Bianchetti e Machado (2002) que consideram importante que na fundamentação teórica a análise seja inserida na discussão ao longo do texto, de acordo com cada dado que vai sendo apresentado como forma de elucidação para o leitor, a fim de obter um entendimento mais claro da realidade. Assim, na medida em que os problemas iam sendo apresentados foram sendo feitas as discussões e inferências referentes ao assunto tratado.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na trajetória metodológica do estudo em questão foi dividida em três fases: a Revisão Bibliográfica, a Pesquisa de campo e o Tratamento do material empírico coletado. Assim, iniciamos com uma revisão bibliográfica da literatura que discute as concepções de alfabetização, procurando demarcá-las no tempo e espaço até chegarmos ao entendimento da concepção de alfabetização para o ciclo alfabetizador premente na contemporaneidade. Assim também, como procuramos conhecer a base de sustentação da política da ANA, descrever suas características e conteúdos importantes para o entendimento do processo, a fim de conhecer os seus propósitos. Outras literaturas foram importantes para a discussão das concepções e práticas da organização do trabalho pedagógico na Educação Básica.

Dentre as abordagens mais atuais do objeto de estudo em questão, privilegiamos autores como Amaro (2013), Werle (2011), Esteban (2012), Esteban e Sampaio (2012), Esteban e Wolf, Dickel (2016) que discutem sobre a política das avaliações externas em geral, bem como no ciclo alfabetizador. No campo das discussões sobre as concepções de alfabetização as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1988), Soares (2004), Garcia (2012), Leite (2006) e Mortatti (2013) foram importantes para a compreensão deste estudo. Nas discussões sobre os ciclos escolares encontramos os escritos de Barreto (2003) e Mainardes (2009) e para as políticas de gestão e organização da escola básica, os referenciais de Lima (2003), Paro (2011), Dourado (2007), Santos (2014) sendo selecionadas, como uma das literaturas mais relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

A revisão bibliográfica tem por objetivo aprofundar os conhecimentos que se referem ao objeto de estudo, procurando analisar criticamente:

O estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e constatando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consensos, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser estabelecidas (BIANCHETTI; MACHADO 2002, p.27).

Dessa forma, para a afirmação dessas literaturas e sustentação das políticas e normas que embasam este trabalho realizamos a pesquisa documental para nos apropriarmos dos documentos oficiais da educação, tornando o texto mais confiável e elucidativo. Como forma de organização, elaboramos um quadro que mostra o tipo de documento selecionado e o objetivo a ele relacionado, conforme o Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2** – Pesquisa documental- Seleção dos documentos

Documentos base de sustentação para ensino no ciclo alfabetizador	
Tipo de documento	Objetivo
Constituição Federal (1988), LDB (93/94/1996)	Conhecer as bases de sustentação da política de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e para o ensino no ciclo alfabetizador
Alfabetização como liberdade/2003	Compreender alfabetização em sua conjuntura
Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013 e Livreto ANA/2013	Identificar e analisar os objetivos e características da ANA.
Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização/2012	Extraír os objetivos e conceitos de alfabetização presente neste documento.
Lei nº. 11.274/2006. Institui o Ensino Fundamental de nove anos	Compreender a organização do regime em ciclos e as novas orientações para o ensino.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012).	Identificar os objetivos e características, sua relação com ANA, bem como fazer possíveis análises a luz de autores que discutem a temática.
O Plano Nacional de Educação (2001-2011) e (2014-2024)	Identificar as propostas e as metas referentes ao ciclo de alfabetização

BNCC/2017	Identificar e discutir os objetivos da BNCC para o ensino no ciclo alfabetizador
Documentos de orientação e metodologia da ANA	
<b>Tipo de documento</b>	<b>Objetivo</b>
Livreto ANA: Documento básico/2013	Compreender conceitos, metodologias e características da ANA
Relatório ANA, Volume 1 e 2.	Conhecer todo processo metodológico de aplicação da ANA, no v.1 compreender seus objetivos, características, instrumentos utilizados, referencial metodológico e outros, assim como o conceito de alfabetização também presente neste documento. No v.2 buscaremos tomar conhecimento sobre a descrição dos resultados da avaliação ano 2013 e 2014.
Os resultados de proficiência da prova ANA (2013-2016) (Brasil, Pará, Abaetetuba)	Tomar conhecimento dos resultados da ANA e analisá-los a luz da teoria dos autores referendados no estudo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

Reunidos estes documentos e já assegurado um vasto conhecimento sobre o objeto de estudo foi feito a pesquisa de campo, com o objetivo de conhecer a realidade empírica da escola Flor do saber, onde iniciamos com utilização das técnicas da entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada se justifica por ser uma técnica que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2007, p.64). Assim, para a instrumentalização da entrevista utilizamos um roteiro previamente elaborado de perguntas pertinentes ao objeto de estudo.

Com a entrevista semiestruturada procuramos identificar as concepções e as práticas dos sujeitos que organizam o trabalho pedagógico para o ciclo alfabetizador e sua relação com a ANA. Bem como conhecer como estes se utilizam dos resultados desta avaliação. Esta fase é de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construções teóricas (MINAYO, 2007).

Na pesquisa de campo foi também realizada a apreciação dos documentos da escola, fazendo a escolha dos documentos que foram submetidos à análise, os quais foram selecionados conforme o Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3** – Pesquisa de campo documental

Documentos da escola pesquisada	
<b>Tipo de documento</b>	<b>Objetivo</b>
Projeto Político Pedagógico (PPP)	Analisar os objetivos referentes à avaliação escolar, qual a concepção de avaliação inscrita no PPP e que práticas avaliativas são priorizadas na escola.
Os resultados de proficiência da prova ANA (2013-	Mostrar e analisar os resultados da prova ANA



2016) (escola)	refrente aos anos de 2013-2016, fazendo possíveis comparações.
Os planos de trabalho e relatórios da equipe gestora	Analisar como a equipe gestora se organiza para orientar o trabalho dos professores no ciclo alfabetizador

Fonte: Secretaria da escola pesquisada (2018)

A análise documental será realizada como um procedimento complementar, mas não menos rigorosa, buscando identificar as concepções de organização e avaliação que orientam às práticas pedagógicas e as estratégias formativas na escola, buscando identificar características regulares, elegendo as mais representativas. Estas deverão ser posteriormente confrontadas com o conteúdo das mensagens emitidas pelos sujeitos na entrevista para adquirir consistência interna.

Para o tratamento dos dados coletados empiricamente recorreremos à análise de conteúdo, como já fora referendado, buscando apreender na análise desses documentos e relatos dos sujeitos da pesquisa a coerência entre as práticas de organização do trabalho pedagógico voltadas para a melhoria do desenvolvimento da educação no ciclo alfabetizador, que não secundarize a preocupação com o eixo principal, que é a avaliação da aprendizagem de alunos na alfabetização.

A escolha da escola Flor do Saber se justifica pelo fato de termos tido experiência como professora de informática educativa nesta instituição e atender alunos do Ensino Infantil e Fundamental, de 4 aos 10 anos de idade, com o objetivo de desenvolver noções básicas de informática e contribuir com processo da alfabetização.

Na iniciação da pesquisa de campo fizemos contato com a comunidade escolar e os sujeitos participantes da pesquisa, onde buscamos deixar claro o objetivo e a importância deste estudo, bem como procuramos consolidar uma relação de confiança, a fim de que os informantes pudessem se sentir bem à vontade para dar as informações importantes e de forma mais verdadeira possível para o trabalho, o que foi de grande relevância na realização desta etapa.

O grupo dos sujeitos participantes da pesquisa são os que estão mais diretamente envolvidos com a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador, sendo duas professoras do ciclo de alfabetização (3º ano do ensino fundamental), a coordenadora pedagógica e a diretora da escola.

Na primeira etapa deste processo foi realizada a entrevistamos com as professoras, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde, e ainda a única coordenadora pedagógica da escola, a fim de obtermos informações sobre as concepções e práticas destes com relação

desenvolvimento do processo da ANA e as possíveis implicações na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Posteriormente foi realizada a entrevista com a diretora da escola, com o objetivo de colher dados importantes e reafirmação das práticas existentes.

Após a coleta de dados foi realizado o tratamento do material empírico e documental, buscando valorizar, compreender, interpretar os dados coletados, confrontando-os com a teoria de fundamentação do trabalho ou com outras leituras teóricas. Por fim, foram apresentados os achados da pesquisa, respondendo sobre quais as implicações da ANA na organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador em escola pública de Abaetetuba/PA. E, neste contexto, buscamos ressaltar os desafios para a organização do trabalho pedagógico na escola, com vistas à melhoria do processo do ensino.

Os resultados desta pesquisa têm como relevância contribuir com uma cultura de avaliação que priorize a aprendizagem, que leve em consideração as condições de vida dos alunos, seus contextos e peculiaridades. A perspectiva é incitar inquietações para que novas pesquisas sejam realizadas, tornando-se assim um viés de conhecimentos para professores, equipe gestora, alunos e comunidade em geral, concorrendo para mudanças nas concepções e práticas avaliativas que priorizem os reais conhecimentos de alunos.

## ESTRUTURA DO TEXTO

O presente estudo intitulado “AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): Desafios para a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador no município de Abaetetuba – PA” se organiza em três capítulos, que se desdobram em diversos itens, como forma de elucidar os pontos centrais do estudo.

O primeiro capítulo, A Alfabetização no Contexto do Ciclo Alfabetizador, tem por finalidade identificar as concepções de alfabetização recorrentes na história da educação brasileira, percorremos os períodos históricos que datam os anos de 1980, momento em que o tema ganhou destaque em pesquisas no Brasil até chegar à atualidade, procurando elucidar qual o conceito de alfabetização presente para o ciclo alfabetizador na política educacional vigente. Outro ponto importante foi compreender o modelo de ensino para os anos iniciais de alfabetização, o ciclo alfabetizador, buscamos fazer uma contextualização da história dos ciclos a fim de oferecer ao leitor a compreensão de sua totalidade.

O segundo capítulo, Avaliação Externa no Ciclo Alfabetizador discutiremos sobre as políticas de sustentação das avaliações externas, que surgiram nos anos 1990, e as ações do

governo ligadas a essa política para em seguida buscarmos conhecer a ANA, seus conceitos, objetivos e características.

O terceiro e último capítulo, A Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo Alfabetizador e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): Concepções e práticas em uma escola pública no município e Abaetetuba/Pará, apresenta uma discussão acerca dos temas que permeiam o trabalho pedagógico nas escolas: concepções de organização escolar, procurando elucidar as ideias e práticas recorrentes no decorrer dos anos; o trabalho pedagógico no contexto da Educação Básica, desafios para o coordenador pedagógico na escola. Por fim, apresentaremos as inferências analíticas, buscando responder a questão central do objeto de estudo, percorrendo as categorias selecionadas no processo de análise de conteúdo.

## **CAPÍTULO 1– A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CICLO ALFABETIZADOR**

Neste capítulo discutiremos sobre as iniciativas das políticas públicas para a alfabetização, procurando elucidar como ela tem sido tratada no decorrer dos tempos, desde os anos 1980, quando o problema do fracasso escolar se acirrava no Brasil, até os dias atuais, com a implementação da organização do regime em ciclos e por último nos propomos à compreensão do conceito de alfabetização presente nas literaturas e nos documentos oficiais, a fim de refletir sobre seus reais objetivos, buscando compreender como se encontra organizado o ensino para alfabetização na escola pública básica brasileira, especialmente no ciclo alfabetizador.

### **1.1 – ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO**

A preocupação global com o fenômeno da alfabetização foi marcada pelo movimento de reconstrução dos países aliados (Estados Unidos, França, China e outros) que vinham se recuperando do Pós-Guerra Mundial (1945). Tal movimento resultou na criação da Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em (1945) e a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), com o objetivo de garantir a paz entre as nações, por meio de uma aliança de cooperação (MORTATTI, 2013).

Desse período em diante o tema da alfabetização passou a fazer parte da pauta das discussões entre estes países, e como forma de buscar soluções para os problemas da educação neste campo foram desenvolvidos diversos movimentos: a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990) Declaração de Dakar - Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000) culminando com Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), já no século XXI. Neste movimento, a educação foi declarada como direito humano universal, sendo assegurada por meio do respeito aos direitos individuais, de liberdade e paz, passando a alfabetização a ser considerada como alicerce para aprendizagem ao longo da vida, sendo condição necessária para a paz mundial (MORTATTI, 2013).

A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) compreende a definição de acordos entre países, que liderados pelos organismos multilaterais (OCDE, Banco Mundial) passaram a implementar várias iniciativas de enfrentamento às dificuldades

econômica/sociais. A participação nesse movimento resultou em compromissos e metas a serem cumpridos pelos países considerados emergentes, como o Brasil. Esse momento é marcado pela nova organização mundial, que se moldava sob o paradigma da política neoliberal<sup>4</sup> e o processo de desenvolvimento de globalização (Ib. Ibid.).

No Brasil, as reivindicações referentes à necessidade de iniciativas para a alfabetização foram fortalecidas no século XX, já no final da década de 1980, no limiar do processo de redemocratização do país, que culminou com a Constituição Federal de 1988 (MORTATTI, 2013).

Neste período as concepções tradicionais de alfabetização começam a ser duramente questionadas. A mudança conjuntural de nossa sociedade, com o fim da ditadura militar e o abertura da redemocratização do país, possibilitou novas organizações, onde o mercado de trabalho passou a exigir mão de obra melhor qualificada, implicando sobre o uso funcional da leitura e da escrita, que a alfabetização tradicional, não conseguia garantir (Id.Ibid.).

De acordo com Leite (2006) as concepções oriundas dos países desenvolvidos eram de que as práticas sociais de leitura e escrita apresentavam problema relevante para o desenvolvimento do país, pois a população embora alfabetizada, não dominava tais habilidades, necessárias à participação social e para o mundo do trabalho, especialmente a sociedade mais desfavorecida que frequentava a escola básica.

A alfabetização tradicional garantia apenas o domínio do código alfabético, em que ler e escrever eram reduzidos ao processo de codificação e decodificação, mas não garantia o envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita, necessários ao bom desenvolvimento do trabalho e da vivência em sociedade (Id. Ibid.).

Em vista de superar o problema, as investigações nesse campo passaram a fazer parte do cenário brasileiro, em que autores como Soares (1985), Ferreiro e Teberosky (1986) Leite (1988), Kramer (1986) e outros, trouxeram contribuições importantes (LEITE, 2006).

Na concepção destes autores, o eixo das discussões da alfabetização transpõe-se do modelo de como se ensina para como se aprende, constituindo-se em uma nova forma de aquisição de escrita, que de acordo com Leite (2006) passa a resgatar o seu caráter simbólico, em que esta é entendida como um sistema de signos, carregados de significados, que não

---

<sup>4</sup> Duas posições vêm orientando historicamente os projetos de sociedade capitalista-liberal (neoliberalismo), de educação e de seleção dos indivíduos. A primeira delas é a concorrencial, cuja preocupação central é a liberdade econômica (economia de mercado autorregulável), que dentre outras ações defini-se pela seguinte característica, a livre concorrência e o fortalecimento da iniciativa privada, com a competitividade, eficiência [...] A segunda tendência estatizante, apresenta característica, cuja preocupação central é de conteúdo igualitarista social, com objetivo de: efetivar uma economia de mercado planejada e administrada pelo Estado [...] (LIBÂNEO, 2008, p. 84).

estão totalmente explícitos, mas que são histórico e culturalmente vivenciado pelos sujeitos. De modo que uma palavra escrita é relevante por simbolizar um significado compartilhado com o meio social em que se vive.

No campo da psicologia os estudos sobre a psicogênese da linguagem oral e escrita<sup>5</sup>, em Ferreiro e Teberosky (1986) tornaram-se um referencial importante na história da educação brasileira, passando a fazer parte dos documentos oficiais de orientação nas antigas séries iniciais do ensino fundamental, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995-1998) (LEITE, 2006).

A teoria construtivista tem como características fundamentais a constatação de que as crianças possuem capacidades cognitivas e linguísticas de entender o funcionamento da língua no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. De modo que ela é capaz de construir e reconstruir conhecimento sobre a língua escrita, por meio de uma elaboração pessoal, que vai se dando em sucessivas etapas, sendo cada uma delas um estágio importante na aquisição do processo de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

O construtivismo teve grande importância na superação das práticas tradicionais de alfabetização, no entanto, passou a ser alvo de críticas, pelo fato de ocorrer alguns equívocos em relação a concepções e práticas desenvolvidas na escola. Klein (1996) enfatiza que uma das tendências equivocadas instauradas na sala de aula era a compreensão do tratamento ao erro, como parte do processo integrante da aprendizagem do aluno. Por vezes, havia a ideia de que ele não precisaria de intervenção pedagógica nesse processo, podendo intervir no curso natural da sua aprendizagem. De forma que, não haveria qualquer preocupação em propor

---

<sup>5</sup> A análise de *Psicogênese da língua escrita* propiciou confirmar sua relevância no que se refere à compreensão do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Essa importância deriva justamente do fato de nele estar contida o que denomino —matriz invariante| desse pensamento, considerado pelas autoras do livro, como já mencionei, e por outros pesquisadores, uma —revolução conceitual| em alfabetização. Trata-se de matriz, porque é entendida como atributo principal, e é invariante, porque, posteriormente, vai-se expandindo, mas sempre preservando suas características fundamentais, as quais lhe conferem unidade e continuidade. Essa unidade está relacionada com as influências tanto da Epistemologia Genética de Piaget quanto da Psicolinguística de Chomsky, que constituem um núcleo comum de ancoragem da teoria sobre a psicogênese da língua escrita. Nesse sentido, o principal atributo da matriz invariante do pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização consiste no fato de essa pesquisadora considerar que a atividade estruturante do sujeito faz com que ele construa esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita. As características fundamentais dessa matriz, por sua vez, consistem na constatação de que as crianças possuem capacidades cognitivas (capacidades de desenvolver raciocínios) e linguísticas (capacidades de desenvolver concepções sobre o sistema de escrita), utilizando-as para entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse processo, as crianças (re) constroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de uma elaboração pessoal, a qual se dá por sucessão de etapas, cada uma delas representando um estágio importante do processo. Assim, a interpretação do processo é explicada do ponto de vista das crianças que aprendem, levando-se em consideração o conhecimento específico que possuem antes de iniciar a aprendizagem escolar, a saber: a escrita não representa apenas um traço ou marca, mas sim —um objeto substituído|. Partindo desse conhecimento, as crianças seguem uma linha de evolução regular até a aquisição da língua escrita, elaborando hipóteses para compreender o funcionamento do código escrito (MELLO, 2007, 90).

experiências e situações favoráveis à construção do conhecimento, o que provavelmente resultaria no fracasso escolar do aluno. Nesta mesma linha de pensamento Soares (2004, p.12) considera que há uma “subestimação da natureza da escrita à medida que desconsidera a sua dimensão linguística”.

No contexto das críticas ao construtivismo surgiu um novo termo no campo da alfabetização, o letramento. A ideia era que a alfabetização garantia somente o domínio do código alfabético (ler e escrever), assim o letramento viria ampliar o conhecimento para aquisição das práticas sociais da escrita. Tal concepção instaurou uma divergência conceitual sobre os termos (LEITE, 2006).

A polêmica sobre o conceito de alfabetização e letramento se estendia entre os seguidores freirianos. Os defensores do termo letramento insistiam em dizer que ele era mais amplo que alfabetização ou que eles eram equivalentes. Soares (1985), por exemplo, enfatizava que o significado de alfabetização vai além da codificação e decodificação da linguagem, pois, enquanto prática discursiva deve possibilitar uma leitura crítica da realidade, pois, não basta ler as palavras, mas é necessário fazer uso no meio em que se vive. Por esse motivo, compreende o letramento como um complemento ao termo alfabetização (LEITE, 2006).

No letramento a criança não só lê e escreve, mas faz uso desses conhecimentos em função de se expressar melhor no contexto em que vive. Na definição do conceito de alfabetização e letramento atualmente Soares (2004) considera que:

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos [...] Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis (SOARES, 2004, p. 97).

Na concepção de Soares (2004), existe uma distinção entre os dois termos, no entanto eles se completam e não há como dissociá-los. O processo de leitura e escrita só terá sentido para o aluno quando relacionado às práticas sociais.

Freire (1991) deixa claro em sua obra que não há distinção entre os termos, pois, a ideia de conceber a alfabetização como um processo de tradução dos códigos da linguagem oral seria um “retrocesso conceitual”. Para ele o termo alfabetização, por si só, contempla a ideia de alfabetização e não há necessidade de incorporá-lo ao letramento.

A teoria do construtivismo continuou sendo bem aceita e disseminada na educação brasileira, justamente por estar em consonância com políticas neoliberais, que se articula com o movimento global de centralidade da aprendizagem. No contexto da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) esta concepção aparece sintetizada pelo lema “aprender a aprender”, se tornando um dos focos prioritários na linha das reformas educacionais brasileira, em que foi definido um conjunto de metas e ações coordenadas pela UNESCO a serem postas em prática no Brasil e outros países (MORTATTI, 2013).

Nos anos de 1990, o letramento veio a se juntar as antigas tradições de alfabetização, visando a complementar os níveis rudimentares de aquisição da escrita necessários para se considerar o aluno alfabetizado. Essa nova concepção no cenário educacional brasileiro surge como uma “proposta salvacionista de reconvocação do método fônico<sup>6</sup> e as novas demandas e implicações didático-pedagógicas relacionadas com o cumprimento das metas globais para a alfabetização escolar” (MORTATTI, 2013).

De acordo com Morttati (2013) as orientações para as atividades didático pedagógico das escolas passam a se referir sobre como o professor deve proceder para garantir que seus alunos aprendam, na obtenção de alcançar melhores resultados nas avaliações de larga escala, contribuindo para que o país alcance metas globais.

Com as alterações na legislação do ensino, especialmente a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos (2006) houve a necessidade de criação de novas orientações curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, dispendo sobre a responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios, criar novas orientações para o Ensino Fundamental, bem como uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada área do ensino (BRASIL, 2007).

O Ministério da Educação, em vista dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem e Saeb), da elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e da necessidade dos professores alfabetizadores obterem um instrumento de orientação para o ensino, buscou, em conjunto com os demais entes federados, elaborar e produzir documentos que explicitassem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos Estudantes do Ciclo Alfabetizador, tendo como princípio básico a garantia da aprendizagem como um direito humano (BRASIL, 2012b).

---

<sup>6</sup> A fala sendo concebida como um fluxo no tempo de certo número limitado de fonemas que se combinam e recombinaem em diferentes ordens conforme regras convencionais compondo diferentes palavras faladas, e que esses fonemas podem ser convertidos em seus grafemas correspondentes num mapeamento de ordem conforme a seqüência tempo-espço (da esquerda para a direita na linha, e de cima para baixo entre linhas), e com lacunas para separar as palavras (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004, p. 77).



A prerrogativa é devida aos dados dos índices elevados do analfabetismo e baixa proficiência dos alunos brasileiros nas habilidades de leitura e escrita (Id. Ibid.).

Assim, foi apresentado o documento Elementos Conceituais dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo Alfabetizador, que expressa a proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos nos diferentes estágios do ensino, no período de três anos. Tais expectativas devem estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser complementada com uma parte diversificada por cada sistema de ensino, (BRASIL, 2012b).

No documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização encontramos alguns dos princípios básicos que norteiam a alfabetização nas escolas públicas brasileiras, sendo entendida como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações que possam reproduzir e compreender textos, orais e escritos com autonomia (BRASIL, 2012b).

A garantia do direito às aprendizagens básicas da criança será pautada na perspectiva da alfabetização e letramento, devendo a escola adotar esta concepção e desenvolver práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagens das crianças, o tempo e espaços escolares, a concepção de infância e sua cultura, assegurando que todas estejam alfabetizadas até oito anos de idade, no tempo organizado de três anos, ciclo alfabetizador. De forma que, a proposta é eleger metodologias que:

[...] intencionalmente respeitem o ritmo de cada criança. Isto é, que não concebam as crianças como um bloco homogêneo, mas que considerem o tempo de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse de cada menino e menina do grupo. Crianças identificadas com seu grupo de origem e que são diferentes entre si têm grande potencial de troca e de enriquecimento na turma, trazem uma bagagem, uma forma de pensar e viver o mundo, um olhar para as questões desenvolvidas em sala de aula que acabam por ampliar as referências umas das outras (BRASIL, 2012b, p. 21).

Para garantir essa abordagem de progressão, que respeita os tempos de aprendizagem do aluno, é apresentada uma proposta metodológica, em que os objetivos de aprendizagem são organizados em torno de eixos estruturantes, sendo construído um para cada área do conhecimento curricular e do componente curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 2012b).

Para cada objetivo de aprendizagem o professor encontrará uma escala contínua de desenvolvimento, sendo representados por letras, que se referem a: I (introduzir) mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados; A (aprofundar) mobilizar as crianças para expandir esta relação e

C (consolidar) mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem. A ideia é que o professor através de uma avaliação diagnóstica possa identificar as etapas de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Id. Ibid.). Como exemplo desta natureza, podemos observar no Quadro 3 a seguir o eixo estruturante em Leitura, do componente curricular em Língua Portuguesa.

**Quadro 3 – Eixo estruturante de Leitura**

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Objetivos de aprendizagem			
Ler textos não verbais, em diferentes suportes	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/AA	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Aprender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar			

Fonte: BRASIL/2012b

De acordo com o referido documento esta progressão possibilita fazer uma avaliação do aluno identificando o desenvolvimento da aprendizagem ao longo dos três primeiros anos

de escolaridade, com possibilidade de (re) planejamento pedagógico sobre o processo de ensino, garantindo que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados (BRASIL, 2012b).

Essa proposta didático-pedagógica é que orienta o ensino para a alfabetização nas escolas no ciclo alfabetizador, através da formação que os professores alfabetizadores recebem do PNAIC, ao mesmo tempo em que a ANA, como parte integrante desse contexto, avalia os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática destes alunos e as ações do programa de formação do PNAIC (MORTTATI, 2013).

Na matriz de referência da ANA encontramos as competências e habilidades consideradas essenciais para a alfabetização e o letramento, os descritores, como são chamados, orientam professores a construir testes para aplicarem aos alunos. A ideia é ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades para alcançar metas globais na alfabetização (MORTTATI, 2013).

De modo geral o ensino para alfabetização, no ciclo alfabetizador, orienta-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), que fixa os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com formações presenciais, com orientação e disponibilização de materiais pedagógicos para professores alfabetizadores e as avaliações em larga escala, compreendendo a Provinha Brasil e ANA, instrumentos de aferição das aprendizagens dos alunos.

Garcia (2012) chama atenção para a diferença entre os processos de aprendizagem que valorizam a construção dos conhecimentos, sendo estes orientados pelos professores diariamente nas escolas e os processos onde professores e alunos são submetidos a consumir o que é produzido externamente à escola. Nesse sentido comenta:

No espaço da vida, as situações significativas, vividas em interação com o grupo social, criaram desafios capazes de objetivar a necessidade de produzir linguagem através de sucessivas avaliações, análises e sínteses. Sujeito cognoscente desde o início, a criança, através do seu grupo, se apropria da linguagem do grupo. Já a escola dispensa que o aluno pense. Dispensa igualmente que a professora pense. O autor do método já pensou por ambos, já traçou a reta. Se houver desvios foi porque alguém não conseguiu bem os passos traçados (GARCIA, 2012, p. 32).

Assim, não há mais lugar na escola para professores e alunos construir seus projetos pedagógicos, de modo a refletir sobre metodologias de ensino que atendam as necessidades cotidianas dos alunos, cabendo a estes reproduzir o que já foi determinado (GARCIA, 2012).

Tradicionalmente o ensino da alfabetização veio se caracterizando de forma penosa, de castigos que se desenvolvem de diversas formas, da palmatória, do cantinho da sala, das expressões corporais ou fisionômicas. Felizmente os castigos físicos já foram extintos, no

entanto ainda permanecem os processos que punem o erro e ferem a autoestima dos alunos. "Não há prejuízo maior para uma criança do que, apesar de todo o seu esforço, constatar que não conseguiu aprender", ou melhor, não conseguiu se enquadrar aos modelos estipulados pelo sistema. Aqueles que fogem ao padrão idealizado pelo status quo são taxados de alunos com déficit, com falta de vontade de estudar, além de atribuir ao professor à incompetência e falta de compromisso com o trabalho (GARCIA, 2012, p. 32).

Acreditamos que a alfabetização é um processo contínuo, de busca e construção de conhecimentos, que se dá na interação com o grupo social o qual pertence, desde a sua mais tenra idade a criança adquire a linguagem e os conhecimentos necessários para se comunicar. A aquisição da escrita não é diferente, como bem enfatiza a autora:

A criança que vive exposta a linguagem escrita, inevitavelmente se interessará por saber o que está escrito no livro, na revista, no jornal, na carta, nas instruções dos jogos, bem como em usar a escrita para expressar seus sentimentos, ideias e ações. A criança que não for bloqueada em sua curiosidade natural de conhecer o mundo que a cerca será levada a querer conhecer algo valorizado por aquele que admira - a escrita (GARCIA, 2012, p.13)

É na interação com o mundo que a criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo (VYGOTSKY, 1989).

A alfabetização deve ser centrada na “compreensão e na comunicação, levando em conta o processo, ou seja, o modo como as crianças aprendem, o que implica fazer da escola um lugar para a criança”, o que será possível se buscarmos refletir sobre o processo de alfabetização, buscando entender as necessidades de aprendizagens das crianças do nosso tempo, implementando novas práticas para a alfabetização, construindo formas de alargar as oportunidades para que alunos possam ser incluídos de fato nesse processo (FEIL, 2016, p. 39).

## 1.2 – O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO ALFABETIZADOR

O conceito de alfabetização encontra-se referendado no documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b). O documento destaca o direito que todo cidadão tem de ser alfabetizado para agir em sociedade e participar ativamente nas diferentes esferas sociais, assinalando a importância da escola pública obrigatória na consecução deste direito (BRASIL, 2012). Destaca-se entre outros direitos a

primazia pela aprendizagem da leitura e da escrita e do cálculo assegurados no artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (BRASIL, 1996).

No texto do referido documento encontramos também outros conceitos fundamentais que estruturam a aprendizagem como língua, texto, gêneros textuais e letramento, considerados importantes para o entendimento sobre o conceito de alfabetização no ciclo alfabetizador.

Segundo o documento, a língua é compreendida como um fenômeno social que possibilita a comunicação, imprescindível a interação entre os indivíduos. Assim o uso da língua pode ser utilizado em diferentes situações e diferentes contextos. Nesse sentido, o ensino deve levar em consideração as diversas possibilidades de desenvolvimento da linguagem, concorrendo para o uso mais consciente da fala e da escrita. Ao considerar a linguagem “em diferentes contextos sociais de interação exigem diferentes modos de diálogos que se materializam em gêneros textuais” utilizada em diferentes condições de discursos (BRASIL, 2012b, p, 25).

No que concerne aos gêneros textuais, se caracteriza como instrumentos culturais, que se manifestam em textos que são produzidos, oralmente ou por escrito, para interagir na sociedade, bem como nas situações encontradas. De acordo com o meio social surgem diferentes gêneros, como por exemplo, “na mídia surgem às notícias, as reportagens; no meio científico surgem às teses, as dissertações, que circulam em diferentes meios de comunicação” (BRASIL, 2012b, p. 25). Assim sempre que se vai produzir um texto é necessário que se escolha o gênero textual a ser utilizado. Os gêneros definem-se também pelos tipos de relação, interação em que os sujeitos estão envolvidos, de forma que “o trabalho com gêneros textuais se circunscreve na proposta do letramento, que considera o uso social da leitura e da escrita” (BRASIL, 2012b).

O texto, por sua vez, configura-se na produção da expressão escrita, daquilo que se quer comunicar. Ele pode ser construído por meio da expressão verbal (textos escritos) e não verbal (como as imagens ou melodias). Desta forma, os “sujeitos precisam se apropriar da leitura e da produção escrita, de diferentes gêneros em vista de poder se comunicar” (BRASIL, 2012b).

O termo Letramento é utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nos diversos espaços sociais. Toda pessoa é letrada porque convive e interage nas situações em que a escrita se faz presente nos contextos sociais, no entanto, há pessoas que são limitadas a participar de várias situações sociais de forma autônoma, por não dominarem o sistema de escrita, portanto, consideradas não alfabetizadas (Id. Ibid.)

O termo alfabetização, neste documento, é compreendido em dois sentidos. Em sentido estrito, em que a criança precisa dominar o sistema alfabético, sendo capaz, de maneira autônoma, compreender o que lê e escreve, fazendo a relação entre som e grafia. No entanto, é preciso que a criança avance para o sentido lato, relacionar o que se está lendo a sua vivência, “o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização”. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (BRASIL, 2012 b, p. 27).

O documento destaca que a garantia do direito da criança estar alfabetizada até o final do 3º ano do Ensino Fundamental será assegurado pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a criança como um ser social em desenvolvimento, como assim é descrito:

Para a criança de fato estar alfabetizada, ao final de um ciclo de três anos de intenso investimento em suas potencialidades, ela precisa ter assegurado o direito a vivências pedagógicas que a respeitem como sujeito social em formação. Nesse tempo singular da infância, faz-se necessário, para seu desenvolvimento, que conhecimento, afeto e cognição caminhem juntos, tendo a ludicidade como fio condutor da aprendizagem. Isso requer investimento em suas singularidades e valorização dos seus diferentes saberes prévios e experiências curriculares que a respeitem em sua diversidade e pluralidade culturais (BRASIL, 2012 b, p.28).

No Relatório da ANA 2013-2014 também é possível tomar parte do conceito de alfabetização para o ciclo alfabetizador. Neste documento o conceito alfabetização e letramento se articulam entre si, embora exerçam funções distintas no uso e aquisição da escrita elas se complementam, de modo a relacionar a aquisição das habilidades alfabéticas e as práticas sociais. Resumidamente a alfabetização pode ser entendida como:

a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como uma prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos, que se desenvolvem em sentido estrito e sentido lato, como referendado no PNAIC (BRASIL, 2015a, p.20)

A definição do conceito de alfabetização e letramento merece destaque quando confrontadas ao contexto das avaliações externas, pois, embora esteja descrito no documento de orientação para o ciclo alfabetizador à necessidade de se respeitar o tempo de aprendizagem das crianças, suas singularidades, de valorização das experiências acumuladas ao longo da vida, a ênfase do ensino nas escolas recai na elevação de desempenho baseado em testes, de processos quantificáveis e classificatórios (ESTEBAN E WOLF, 2015).

Em uma pesquisa de Esteban e Wolf (2015) realizada no município de Niterói-RJ, as autoras analisando o exame da Provinha Brasil (2008-2013), avaliação que acompanha o nível de alfabetização de alunos, no início e final do 2º ano do Ensino Fundamental, se propõem a discutir qual o conceito de alfabetização que mobiliza o fazer pedagógico e que práticas desenvolvidas na escola. Para tanto, foram analisados os dados dos resultados da prova e os dados sobre repetência na escola, onde procuraram estabelecer as relações destes com o cotidiano escolar.

Nesta relação observaram que os alunos tiveram êxito na segunda aplicação da Provinha Brasil, mas houve aumento na reprovação no ano subsequente, 3º ano. O que explicaria tal descompasso nesses resultados? A indagação levou a investigações sobre os resultados obtidos nos exames e a aprendizagem de leitura dos alunos, buscando refletir sobre o conceito de alfabetização presente na Provinha Brasil.

A pesquisa revelou que embora a Provinha Brasil, em Língua Portuguesa, tenha como foco o desenvolvimento da leitura (o nível 1 representa o domínio das capacidades mais elementares do processo de apropriação da leitura e o nível 5 representa o desempenho mais avançado), as questões da prova recaem sobre o processo de aquisição da escrita. Como mostram as Tabelas 5 e 6 a seguir.

**Tabela 5** – Provinha Brasil 1ª Etapa de 2008 a 2013 – Objetivos das questões

ANO/finalidade	2008	2009	2010	2011	2012	2013
DECODIFICAÇÃO	67%	79%	79%	70%	75%	70%
Interpretação de textos	33%	21%	21%	30%	25%	30%

Fonte: Inep

**Tabela 6** – Provinha Brasil 2ª Etapa de 2008 a 2013 – Objetivos das questões

ANO/finalidade	2008	2009	2010	2011	2012	2013
DECODIFICAÇÃO	59%	75%	75%	75%	60%	60%
Interpretação de textos	41%	25%	25%	25%	40%	40%

Fonte: Inep

As autoras avaliam que na primeira etapa da Provinha Brasil mais de 70% das questões são ligadas a decodificação (escrever o que se Lê) e na segunda etapa ainda percebem 20% a mais que a primeira. Isto mostra uma discrepância entre os exames aplicados e o que se leva em consideração como conceito de alfabetização presente na matriz conceitual desta avaliação. De acordo com as autoras essa tendência provoca o “esvaziamento do sentido da leitura, como produção de sentido e possibilidade de diálogo entre leitor e autor”. Portanto esta avaliação se aproxima mais da alfabetização do que do letramento, que prioriza o uso de

métodos tradicionais, de treinamento necessário ao alcance de metas, que não colaboram com a efetiva inclusão das crianças na cultura da escrita (ESTEBAN; WOLF, 2015, p. 161).

O fortalecimento de processos avaliativos como estes se contrapõem às concepções de alfabetização defendida por Ferreiro e Teberosky (1986), Esteban (2012) entre outros, pois favorecem construções educacionais compatíveis com as perspectivas tradicionais e mecanicistas da alfabetização, que priorizam dados quantificáveis, deixando de levar em consideração aspectos importantes do cotidiano escolar, que não podem ser medidos, como as culturas, limitações e possibilidades dos alunos, observadas nas relações com seus professores (ESTEBAN; WOLF, 2015).

Neste capítulo vimos que a educação para a alfabetização vem sendo amplamente discutida desde meados de 1980, por diversos autores como Ferreiro e Teberosky (1986); Soares (2004) e outros, que deixaram valiosos conhecimentos para o desenvolvimento na alfabetização e até hoje orientam às práticas nas escolas. Atualmente a alfabetização se organiza em ciclos, que privilegia a não retenção nos dois primeiros anos iniciais, a fim de respeitar o tempo de desenvolvimento das crianças e valorizar suas aprendizagens cotidianas. Porém, a alfabetização no contexto das avaliações externas, se preocupa com os resultados, desconsiderando que a criança é um ser dotado de características singulares e que, portanto, os seus conhecimentos só podem ser observados no cotidiano da escola.

Como forma de entender a alfabetização em sua totalidade nos propomos a uma discussão sobre a formação do regime em ciclos, percorrendo o seu surgimento no Brasil até chegarmos à atualidade.

### 1.3 – A ORGANIZAÇÃO DO REGIME EM CICLOS

Na história da educação brasileira o termo “ciclo” aparece referendado na Reforma Francisco Campos (1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino – 1942/1946), sendo utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo escolares. No entanto, as discussões a respeito desse termo, enquanto política de não reprovação começou a ser enfatizado por volta de 1910, e consolidado somente com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo, em 1984 (MAINARDES, 2009).

A ideia da organização do ensino pelo regime em ciclos acata um tempo mais longo de escolarização para que o aluno alcance um determinado nível de conhecimento e, para tal, as classes são organizadas por idade cronológica. Cada ciclo pode variar de 2 a 4 anos eliminando a excessiva fragmentação do currículo, decorrente do ensino em séries. A



ordenação do tempo escolar faz-se em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a responder às necessidades de aprendizagens de cada aluno, que embora se desenvolvam de formas diferentes, devem alcançar, no final do ciclo, o mesmo nível de desenvolvimento (BARRETTO; MITRULIS, 2003).

Barretto e Mitrulis (2003, p.70) enfatizam que a organização do regime em ciclos se articula com outras formas de organização escolar, com a ideia de ensino escolar obrigatório, “desenho curricular, concepção de conhecimento, teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação e composição de turmas”, o que estimula os sistemas de ensino a optarem por este regime.

A adoção da organização do ensino pelo regime em ciclos surgiu com a pretensão de superar o modelo de ensino seriado e o sistema de promoção baseado no desempenho dos alunos, que já era consolidado no país e seguia as tendências disseminadas pelos países desenvolvidos. Porém, este modelo de ensino já vinha por algum tempo apresentando problemas, com elevados índices de reprovação e retenção, que causavam falta de vagas nas escolas e prejuízos orçamentários para o governo (MAINARDES, 2009).

Segundo Mainardes (2009) este problema já era bastante debatido em 1910, pelas autoridades educacionais paulistanas, as quais se posicionavam em favor da promoção de todos os alunos no início da escolarização. Sampaio Dória (1918), por exemplo, argumentava pela promoção do primeiro para o segundo ano do ensino primário e Oscar Thompson (1921), diretor Geral de ensino, propunha a promoção em massa. Assim, os discursos das autoridades educacionais eram o da não reprovação nas séries iniciais do ensino, com vistas a eliminar os prejuízos financeiros causados pela retenção de alunos (Ib. Ibid).

De acordo com Barretto e Mitrulis (2003) nos anos de 1930 e 1940, não há registros de discussões sobre a formação do ensino em ciclos, sendo retomadas somente a partir de 1950, quando surgiu o termo da promoção automática<sup>7</sup>, sendo abertamente discutida entre educadores e políticos da época.

A ideia da promoção automática apareceu não só como justificativa para diminuir os prejuízos financeiros, mas também como uma possibilidade de melhoria do ensino, que era considerado seletivo e ineficiente (MAINARDES, 2009).

É importante frisar que a promoção automática era tema global, e foi destaque central na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e

---

<sup>7</sup> A promoção automática em que se defendia: a modificação dos critérios de contagem de pontos para promoção na carreira do magistério, feita com base no número de alunos promovidos; a eliminação dos exames finais, substituídos por procedimentos de avaliação mais contínuos; a introdução de novas metodologias de ensino (BARRETTO; MITRULIS, 2003, p.73).

Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos — OEA, realizada em Lima em 1956, a partir da qual foi divulgada como medida para frear o problema da reprovação em diversos países (BARRETTO; MITRULIS, 2003).

Apesar do clima favorável a adesão da promoção automática - o ideário político desenvolvimentista e a defesa de boa parte de educadores pela adoção ao regime, que viam na reprovação implicações, como por exemplo, a formação de classes heterogêneas quanto à idade, a humilhação, o desgosto da família e outros - havia também preocupações por parte dos intelectuais da época quanto à adoção do regime, pois temiam que isto pudesse agravar, ainda mais, o problema do fracasso escolar brasileiro, já que, para eles, a reprovação ia além das formas como se organiza o ensino, como bem enfatizam Barretto e Mitrulis:

[...] nem a “promoção em massa”, nem a “promoção por idade”, nem tampouco a “promoção automática” (Almeida Jr. 1957) convinhavam de pronto ao caso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e, precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (BARRETTO; MITRULIS, 2003, p. 72).

Mesmo com as preocupações quanto à formação do regime em ciclos, várias experiências de não reprovação foram desenvolvidas no país, entre os anos de 1958 e 1984. A ideia era inspirada em modelos dos Estados Unidos e da Inglaterra e tinha por objetivo proporcionar um tempo maior para que o aluno pudesse desenvolver suas características individuais e assim eliminar o problema da reprovação. Neste mesmo período o termo promoção automática foi suprimido, tendo sido substituído por outras nomenclaturas (avanços progressivos, organização em níveis e promoção por rendimentos efetivo), devido os professores não se identificarem com o termo (Id.Ibid.). No Quadro 4, Mainardes (2009) mostra as principais experiências pioneiras da não reprovação no Brasil.

**Quadro 4** – Principais experiências pioneiras de políticas de não reprovação no Brasil

PERÍODO	PROGRAMA	LOCALIZAÇÃO
1958-?	Reforma da educação primária	Estado do Rio grande do Sul
1959-1962	Promoção por rendimento efetivo	Grupo Escolar Experimental-Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
1963- final dos anos 60	Organização do ensino primário em fases e etapas	Distrito Federal
1968-?	Organização em níveis	Estado de Pernambuco
1969-1971	Organização em níveis	Estado de São Paulo- Rede Estadual
1970-84	Sistema de avanços progressivos	Estado de santa Catarina –Rede Estadual
1979-1984	Bloco Único	Estado do Rio de Janeiro

Fonte: do autor (2009).

De acordo com o autor estas experiências não foram bem-sucedidas, tendo sido desenvolvidas por um curto período de tempo, com exceção de Santa Catarina que conseguiu levar o processo um pouco mais adiante. Ao analisar as pesquisas realizadas nestes Estados, reitera que as razões pelas quais o regime teria fracassado apontavam: adiamento da reprovação, as taxas de reprovação eram altas nos anos ou séries que eram retidos; formação de classes heterogêneas, que dificultavam o trabalho dos professores; dificuldade dos professores na implementação da proposta, porque não participaram do processo de construção e não receberam formação para o mesmo. Apesar das limitações essas iniciativas foram importantes para implantação da política de ciclo nos anos 1980 (MAINARDES, 2009).

Neste período, no contexto da redemocratização do país, em que foram eleitos em 26 Estados (como em São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre) candidatos de partidos de oposição (partido socialdemocrata e trabalhista) foram implantadas, nestes estados, novas políticas para a educação. Dentre as ações, buscavam maior participação dos professores na construção de políticas para o ensino, mais investimentos na formação continuada e nas políticas voltadas à redução da reprovação e da evasão escolar, tendo se consolidado, enquanto política educacional brasileira, no ano 1984 o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) que iniciou em São Paulo expandindo-se gradativamente para os demais Estados do país, como Minas Gerais (1985), Paraná (1988), Goiás (1988), Rio de Janeiro (1993), assim também como para algumas redes municipais (MAINARDES, 2009).

O CBA compreendia a passagem da 1ª para 2ª série, do antigo ensino de 1º grau e tinha por finalidade proporcionar um tempo maior de escolaridade para que o aluno pudesse desenvolver sua aprendizagem, o que levaria a redução nas taxas de reprovação e evasão escolar. A implantação da CBA veio também acompanhada de medidas complementares, com vistas a suprir as necessidades dos alunos, como os estudos adicionais para quem apresentasse dificuldade de aprendizagem, reestruturação curricular, formação e melhoria nas condições trabalhistas de professores (as) (Id. Ibid.).

A experiência do CBA contribuiu para mudanças no processo de avaliação na alfabetização, passando de formas avaliativas meramente classificatórias, baseadas em exames e notas, para uma avaliação contínua (formativa), sendo registrado em fichas descritivas o desenvolvimento individual dos alunos. No entanto, com o passar dos tempos “certos procedimentos criados pelas escolas se transformaram em rotinas burocráticas terminando por construir um registro muito pobre das efetivas avaliações” que os professores faziam de seus alunos (BARRETTO; MITRULIS, 2003, p.83).

E desta forma, a experiência com ciclos básicos vinha sendo paulatinamente implementada em outros Estados do país, ainda que de forma diferenciada entre um Estado e outro, tornando-se elemento importante para o desenvolvimento da concepção e implementação dos ciclos no Brasil, nas décadas de 1990 (BARRETTO; MITRULIS, 2003).

Esse momento é marcado pelo questionamento aos paradigmas da escola brasileira, causado pelas transformações político, social, econômico e cultural, decorrentes dos avanços tecnológicos e do processo de globalização, que extinguiu fronteiras, disseminando culturas dominantes, padronizando modos de vida e de consumo, abrindo espaço para o debate sobre a questão da cidadania, em que a sociedade reivindicava responsabilidades do Governo e em todos os seus âmbitos, como sobre as relações de gênero, os meios de comunicação e outros (Id. Ibid.).

As fontes de informações que se multiplicavam rapidamente trouxeram também novas concepções para o campo do ensino, desencadeando no meio educacional a ideia do conhecimento em rede, em que o aluno possui capacidade de aprender a qualquer lugar, em qualquer momento da vida e não apenas na escola, onde permanece em menor período de tempo. O aluno passa a ser entendido como um ser social em construção, devendo desenvolver-se de maneira plena (em âmbito social, cultural, político, cognitivo e outros). Tais ideais e o contexto político educacional impulsionaram o governo a reformulações na organização curricular, rompendo com a organização em série, considerada como práticas de seleção e exclusão social de alunos. Nas palavras de Barretto e Mitrulis podemos tomar conhecimento em relação à ideia da proposta do regime em ciclos.

Pretendia-se que a integração dos conteúdos fosse feita com base nas experiências sócio-culturais dos alunos e as séries foram substituídas por ciclos, que abrangiam todo o ensino fundamental, em busca de um novo modo de operar da escola, capaz de romper a lógica da exclusão social e cultural dos alunos. Calcadas no trabalho coletivo, as propostas demandavam que os docentes dela se apropriassem, participando ativamente da sua própria construção e implementação (BARRETTO; MITRULIS, 2003, p.86).

Assim como mudam os contextos históricos, mudam-se também as concepções no campo da educação. A ideia dos ciclos aparece com uma nova nomenclatura “Ciclo de Aprendizagem”, sendo referenciado como um período de tempo importante para a aprendizagem.

No campo pedagógico Perrenoud (2000) é um dos principais defensores do regime de formação em Ciclos de Aprendizagem, nos países europeus e no Brasil. Segundo o autor, a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para o enfrentamento do fracasso escolar, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos, por meio

da progressão das suas aprendizagens (BARRETTO; MITRULLIS, 2003). Nesse novo formato de escola os alunos ampliam as oportunidades de aprendizagem ultrapassando a lógica da mera classificação e reprovação nas escolas. Ele aponta ainda que o desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem:

- a) implica em mudanças na organização e gestão da escola;
- b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos;
- c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores;
- d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Nesta concepção, a ampliação do espaço de tempo, do regime em ciclos se justifica não mais para atender às dificuldades de aprendizagem, mas para adequar o ensino às características individuais dos alunos, que passam a ser vistos de uma forma mais global, atentando para sua autoestima, construção da identidade nos grupos de socialização (BARRETTO; MITRULLIS, 2003).

O ensino do regime em ciclos foi amplamente fortalecido após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), que em seu artigo 23 anuncia:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Foi ainda incluído no Artigo 32, parágrafo 2º da referida lei, dispondo que as instituições de ensino regular poderão adotar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996). O modelo de progressão continuada também aparece consubstanciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) distribuídos pelo Ministério da Educação, sugerindo a divisão do Ensino Fundamental de oito anos em quatro ciclos, de dois anos cada (MAINARDES, 2009).

Apesar das recomendações o próprio MEC/INEP constatou, através do número de matrícula no Ensino Fundamental, ente 1999-2006, que a maior parte das escolas brasileiras se organizava em séries (83,11% em 2006), enquanto 9,72% das escolas estavam organizadas em ciclos e outras 7,16% adotavam mais de uma forma de organização (ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e séries nos anos finais, por exemplo) (Id. Ibid.).

Por volta dos anos 2000, o Governo Federal adotou como medida a ampliação do tempo do Ensino fundamental (EF) de oito para nove anos de estudos, através da lei 11.274/2006, reafirmando a organização do ensino em ciclos, de progressão continuada,

reorganizado em três ciclos de aprendizagem, com duração de três anos cada, com vistas a proporcionar condições pedagógicas para que crianças e adolescentes tenham mais oportunidades de serem atendidos em suas necessidades (Id. Ibid.).

A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos tem por objetivo assegurar a todas crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem, garantindo o respeito, o cuidado e o a tempo da infância (BRASIL, 2007).

De acordo com as novas diretrizes curriculares nacionais os três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos serão considerados como ciclo de alfabetização e letramento, não podendo ser interrompidos, ainda que a escola faça opção pelo regime seriado será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, com vistas a oferecer a todos os alunos oportunidades de desenvolver suas aprendizagens básicas (BRASIL, 2017b).

No que se refere aos aspectos administrativos, ressalta-se que a organização federativa garante que o sistema de ensino é livre e competente para construir junto com a comunidade escolar o seu plano de ampliação do Ensino Fundamental, de forma participativa, com vistas a envolver todos os seguimentos interessados da sociedade. É nesse contexto, que se efetiva a ampliação do Ensino fundamental de nove anos em Abaetetuba/PA (BRASIL, 2007).

Com a promulgação da Lei nº. 11.274/2006 e a criação do Regimento Unificado das Escolas da Rede Municipal aprovado em 19/11/2009, sob a Resolução nº. 01/2010CEE/PA pelo CEE, ocorreu à efetivação da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas de Abaetetuba, na determinação de que até 2010, todas as escolas assegurassem o ingresso das crianças a partir dos seis anos de idade na primeira etapa deste ensino (ABAETETUBA, 2015).

Em Abaetetuba a implantação do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu em 2007, nas escolas municipais e conveniadas da cidade (área urbana) e em 2010 nas escolas municipais do campo (ilhas, estradas e ramais), sendo concluída em 2011, completando 100% do atendimento nessa nova faixa etária, de 06 aos 14 anos (ABAETETUBA, 2015).

Para este processo a Secretaria Municipal de Educação elaborou um novo Regimento Interno para as escolas municipais e conveniadas sendo aprovado pelo CEE/PA Resolução Nº 525/2008, com o objetivo de oferecer formação continuada para todos os professores da rede, e garantir a reorganização administrativa e pedagógica adequada nas escolas. Assim, as

antigas 1ª, 2ª e 3ª série foram sendo gradativamente substituídas pelo 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, que hoje compreende o ciclo alfabetizador (ABAETETUBA, 2015).

Esta é a lógica sobre a qual o sistema do regime em ciclos vem se configurando em âmbito político educacional. Apesar de concordarmos com Arroyo (2000) sobre a relevância do regime de progressão continuada na eliminação de práticas excludentes e seletivas no ensino seriado, nesse estudo não trataremos de discutir sobre a importância ou não dos ciclos, mas se faz necessário um entendimento da política atual para o ensino da alfabetização neste país, compreendida nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos), segundo as aprendizagens está sendo verificada sobre o processo das avaliações externas.

Contudo, é importante buscar refletir sobre o tempo dedicado a educação de crianças. Em seus escritos Feil (2016) enfatiza que a história social de crianças sempre foi marcada pela violência física e moral, e mesmo tendo tido tantas lutas e pesquisas a este respeito, ainda hoje, presenciamos tais acontecimentos. A autora ressalta a violência pedagógica, como sendo uma das maiores, pelo fato de deixar a criança evadir da escola sem o direito de usufruir da própria cultura, que são as habilidades de leitura e escrita, necessárias a sua vivência social. Reitera à autora, que não é fácil construir uma escola para crianças, e que principalmente, escape da lógica de mercado e de modismo. Diante tais questões alerta:

[...] é necessário interrogar: que escola é necessária para dar conta disso? Uma escola que saiba ensinar crianças de qualquer idade, tendo-as como sujeitos de direitos: direito de ser criança, de brincar, aprender, conviver, produzir culturas, direito de ser singular, de ser acolhida por uma escola pensada coletivamente para ela e com ela (FEIL, 2016, p. 40).

Segundo a autora é preciso fazer da escola um lugar onde a criança possa usufruir do seu direito de aprender, e de aprender brincando, de forma prazerosa, de forma que ela sinta cada vez mais vontade de aprender e se relacionar com o meio em que vive. Independentemente da idade. É necessário criar mecanismos de inclusão escolar de alunos que, por conta das mazelas da sociedade, acabam sendo excluídos muito cedo de exercer a sua própria cidadania.

No contexto dos ciclos de aprendizagem as avaliações em larga escala, mais especificamente a ANA, têm se constituído no cerne das aprendizagens, e seus resultados sendo utilizados como parâmetro para organização do trabalho pedagógico na escola, se constituindo como instrumento básico de orientação para o ensino. No capítulo seguinte buscaremos compreender a ANA, procurando situá-la no tempo e espaço, bem como apresentaremos suas características e finalidades.

## CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO EXTERNA NO CICLO ALFABETIZADOR

Este capítulo traz uma abordagem sobre os pressupostos fundamentais da política de avaliação externa no país, oriundas de um cenário global, estabelecidas nas relações com o mercado internacional, que se alicerça em uma educação pautada na economia de mercado. Uma das ações recentes desta política foi à criação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2013, política de avaliação e controle de desempenho na alfabetização das crianças, em que os conhecimentos são aferidos através de testes padronizados para alunos concluintes do ciclo alfabetizador. Assim, procuraremos proporcionar aos leitores um entendimento sobre o contexto que permeia esta política, e quais as principais características e finalidades da ANA.

### 2.1 – AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

No Brasil, a política das avaliações externas é parte das reformas educacionais implantadas na década de 1990, fruto de um movimento que vinha ocorrendo desde os anos 1980 em nível mundial, liderado pelas forças hegemônicas internacionais que regulam a economia de mercado, como os Estados Unidos, a Inglaterra e o Banco Mundial, que naquele momento conclamavam por uma educação de qualidade. Desse modo, as reformas educacionais no país são idealizadas de acordo com os interesses desses blocos econômicos, que direcionam as reformas nos países periféricos, em vista de melhorar sua economia de mercado (WERLE, 211).

Reafirmando esta concepção Amaro (2013, p. 34) enfatiza que as reformas educacionais brasileiras implementadas sob a política da avaliação externa representam “claro interesse regulatório e, portanto, de controle, com intenções explícitas de transformar a educação num grande Mercado”.

As reformas da educação brasileira são oriundas do momento de reformas do Estado, que trazem em seu bojo mudanças na sua atuação em âmbito econômico e social, bem como no que se refere à organização/administração de instituições por meio das quais desenvolve as políticas públicas. Nesse sentido, o Estado passa a atuar em dois âmbitos que se relacionam entre si, na sua “atuação/atribuição/intervenção e na reorganização interna de suas instituições” (SOUSA, 2013, p. 62).



No que se refere ao campo das políticas educacionais e na organização e administração das instituições o Estado em consonância com os governos subnacionais implementou a política das avaliações externas, que adentrou as escolas do país, se estendendo aos Estados e municípios (Id.Ibid.).

As avaliações externas foram colocadas em prática, sendo associadas a um conjunto de medidas, apresentadas pelo governo naquele momento, e que perduram até os dias atuais. Tais medidas são enfatizadas por Sousa (2013).

Descentralização de responsabilidades e difusão de ideia de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, da indução de padronização curricular, da introdução da noção de responsabilização para os resultados das avaliações, da necessidade da prestação de conta à sociedade e da difusão de modalidades diferenciadas, de relações contratuais de Estado e funcionários, baseados em desempenhos (SOUSA, 2013, p. 63).

Uma das primeiras iniciativas do Governo Federal foi a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica – SAEB. Os primeiros ensaios do SAEB datam os anos de 1990, com aplicação de provas com participação amostral nas escolas que ofertavam a 1º, 3º, 5º, 7º séries do ensino fundamental em escolas urbanas. No entanto, é somente a partir de 1995, que a avaliação passa a ser consolidada como Política Pública Federal, ocorrendo mudanças na sua metodologia de construção e análises sobre os dados, sendo possível fazer comparações entre os resultados, o que possibilitou dar informações sobre os sistemas educativos de ensino (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

O Governo Federal, através do MEC, também criou, em 1996, a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE), que mais tarde, de acordo com o que prevê a LDB (Lei 9394/96), transformou-se em Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), criado em 1997. Assim ocorre uma reordenação do sistema avaliativo nacional da educação básica na direção de uma centralidade de decisões da União, tendo como órgão responsável o INEP (SOUSA, 2013).

As avaliações externas foram amplamente fortalecidas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que torna como imperativo o processo da avaliação externa, exigindo sua aplicação em todas as instituições de ensino do país conforme descrito:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996, p.54).

É importante salientar que nos anos 1997 e 1998 o Brasil teve sua participação em projetos de avaliação em larga escala fora do país, coordenadas pela UNESCO, como a Oficina Regional de Educación para a América Latina y el Caribe (Orelac) anunciando uma nova fase do SAEB. Outra participação importante data os anos 2000, em Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>8</sup>, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – (OCDE) (WERLE, 2011).

Concomitante a essas iniciativas várias Estados e municípios são incentivados a criar suas próprias modalidades de avaliação, com vistas à melhoria do ensino. Assim chegamos ao século XXI, momento em que avaliação externa é incluída no planejamento da educação nacional, através da Lei 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (2001-2011), sendo apresentado na gestão do presidente Lula (2003-2010), com o intuito de melhorar ainda mais a qualidade do ensino (Id. Ibid.).

Lembramos que o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011) foi criado a partir das discussões feitas em âmbito Estadual e municipal com processo de participação democrática, da sociedade civil, de associações e grupo de professores que buscavam melhores condições para a educação. No PNE podemos observar a importância que é dada ao sistema de avaliação em todos os níveis de ensino. A proposta é uma avaliação definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Nos objetivos e metas para Ensino Fundamental podemos observar:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um *programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001, p.26).

Com o passar dos anos, em 2005, o SAEB sofreu alterações em seu escopo, dividindo-se em duas vertentes, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém as mesmas características do SAEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Este novo modelo de avaliação permite sua aplicação para todos discentes (5º e 9º ano de Ens. Fundamental e 3º ano do Ens. Médio) que

---

<sup>8</sup> Programme International Student Assessment (Pisa) avalia jovens de 15 anos, no final da escolaridade obrigatória, qualquer que seja o tipo de escola em que estudem, focando temas que estes jovens necessitarão no futuro e avaliando como os jovens operam com os conhecimentos e aprendizagens. O conteúdo corresponde às áreas da leitura, matemática e ciências. O Pisa é uma prova que é aplicada a cada três anos, com um enfoque dominante em cada aplicação: em 2000 a ênfase esteve na leitura; em 2003, na matemática; em 2006, em ciências; em 2009, novamente na leitura. A ênfase em determinada área se dá pelo fato de que dois terços da parte do tempo da avaliação (2 horas) está destinada a essa área. “O Pisa não objetiva [...] medir o alcance da formação geral moderna ou delinear o perfil de um currículo internacional” (AMARAL, 2008, p. 38)

estejam vinculados ao censo escolar. Tem como foco “auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino” (SOUSA, 2014, p.409).

Desde então, com base nos dados obtidos por essas avaliações, várias ações têm sido criadas pelo Ministério da Educação (MEC), que em nome da qualidade do ensino vêm causando mudanças nos rumos da educação no país e nas práticas de ensino escolares (WERLE, 2011).

Ainda em 2005 surgiram às primeiras iniciativas do movimento Todos pela Educação (1990) que se caracteriza por uma série de ações que irão auxiliar no direcionamento das políticas de avaliação, fazendo com que elas operem e produzam efeitos nos sistemas escolares. Dentre essas ações temos o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) juntamente com o IDEB (2007), o Programa Mais Educação (2007) dentre outros (Id. Ibid.).

É importante enfatizar que o movimento do Todos pela Educação tem suas raízes centradas na Declaração de Educação para Todos, de 1990 e outros produzidos pelo patrocínio do Banco Mundial, os quais se assentam na ideia da escola para o acolhimento, uma concepção de escola para a integração social, que apresenta conteúdo bastante atraente, chegando a surpreender com suas intenções humanísticas e democratizantes. No entanto, Libâneo (2012) considera que as reformas educativas jogaram todo o peso das inovações escolares para a educação das massas em medidas externas, como a organização curricular, a gestão, a avaliação em larga escala e outros. Nestes moldes, a escola é concebida apenas como lugar de encontro e compartilhamento entre pessoas, em que sejam acolhidos seus ritmos e suas diferenças e não como um espaço propiciador de desenvolvimento humanístico, de valorização dos aspectos cognitivos, afetivo e moral dos alunos. Tal modelo colabora para o acirramento dos mecanismos de seletividade e exclusão que permeiam a escola.

Como proposta do Todos Pela Educação, no que se refere ao compromisso de alfabetizar os alunos até os oito anos de idade é incluída, em 2007, mais uma avaliação, a Provinha Brasil, cujo objetivo é aferir o desenvolvimento da alfabetização nos anos iniciais do Ensino fundamental. No mesmo ano, outro seguimento importante articulado ao PDE é o Plano de Ações Articuladas (PAR) que vincula todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, Estados e Distrito Federal. O PAR atua como forma de autoavaliação das instituições, com preenchimento de formulários, disponibilizados por meio de sistema informatizado gerenciado pelo MEC, em que de acordo com os dados

geram desde orientações pedagógicas para escola até liberação de recursos financeiros para o melhoramento da qualidade do ensino (WERLE, 2011).

Em 2007 foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contendo 30 metas, que deveriam ser cumpridas até 2022. Para monitorar o desenvolvimento dessas ações foi criado, em 2007 o indicador de qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O cálculo do IDEB é feito com base na média de aprovação capitada pelo censo escolar e a pontuação média obtida pelo resultado da prova Brasil, sendo que o resultado final pode variar de 0 a 10 com variações por Estados, municípios, redes de ensino e escolas (MINHOTO, 2016).

O objetivo da União é que o IDEB possa servir como um parâmetro para avaliar os sistemas de ensino municipais e estaduais, oferecendo apoio técnico e financeiro para aqueles que se comprometerem formalmente no alcance das metas, que tem como estimativa alcançar nota 6.0 até 2022, nota próxima alcançada por países desenvolvidos (Id. Ibid.).

Outra ação da União importante foram as revisões nos mecanismos de Financiamento para a Educação Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>9</sup> e dez anos depois o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb)<sup>10</sup>, regulamentado pela Lei nº. 11.494 e pelo Decreto nº. 6.253, com vigência de 2007 até 2020 (WERLE, 2011).

Em 11/11/2009 é promulgada a Emenda constitucional nº 59, que ampliou a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de 4 a 17 anos e juntamente com a LDB 9394/96 reforçam o compromisso com a qualidade do ensino, pautadas nas avaliações externas (Id. Ibid.).

Como mais um dos compromissos do Todos Pela Educação foi criada Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que mais uma vez alterou a composição no SAEB. Instituída pela portaria nº 482 de 07 de julho de 2013, a ANA tem por finalidade verificar a

---

<sup>9</sup> No ano de 1996, outro importante passo foi dado, agora no sentido do financiamento da Educação Básica, assegurando condições para a qualidade da educação e o provimento de insumos indispensáveis em quantidade e variedade. Trata-se da Emenda Constitucional 14 (BRASIL, 1996a), que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implementado em 1998 com vigência até 2006, visando garantir um valor por aluno, correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, o qual, definido nacionalmente, assegura também recursos para o pagamento de professores em efetivo exercício no magistério no ensino fundamental (WERLE, 2011, p. 775).

<sup>10</sup> Dez anos depois, considerando a expectativa de ampliação da obrigatoriedade ao Ensino Médio e à Educação Infantil, a Emenda Constitucional nº. 53 (BRASIL, 2006) cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007), com vigência de 2007 até 2020 (WERLE, 2011, p. 776).

eficiência e eficácia do PNAIC, que objetiva alfabetizar crianças até o fim do 3º ano do fundamental. Juntamente com a ANA o INEP lançou mais uma novidade, os indicadores contextuais, que faz uma análise sobre o Nível Sócio Econômico das Escolas (INSE) e a formação docente<sup>11</sup>, com vistas a verificar as condições de oferta do ensino dos estudantes (MINHOTO, 2016).

Outra ação considerada importante é referendada no Novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) que entre outros direcionamentos fixa dez diretrizes, dentre as quais estão a erradicação do analfabetismo, a melhoria na qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação, estes são considerados como um dos maiores desafios das políticas públicas (BRASIL, 2014). No que se refere à erradicação do analfabetismo a meta 5 dispõe que:

**Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

**Estratégias:**

5.1. 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;

5.2. instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 59a).

Podemos verificar que o desenvolvimento da alfabetização será aferido através dos resultados das avaliações, bem como uma das ações e o incentivo às escolas a criarem seus próprios sistemas avaliativos.

Como traço marcante da atualidade é apresentado a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que define as bases gerais para o currículo (conteúdos ou componentes curriculares) da escola e tem uma estreita ligação com o desenvolvimento das avaliações externas (MACEDO, 2014).

As discussões em prol de uma Base Geral Curricular Comum para toda a Educação Básica não é recente, tendo sido iniciadas bem antes dos anos de 1980, porém considera-se que a ideia tem como marco inicial a promulgação da Constituição Federal de 1988, tomando

---

<sup>11</sup> Já para a composição do Indicador de formação docente, a fonte utilizada foi o Censo Escolar da Educação Básica como objetivo de classificar os docentes pelo nível de adequação de sua formação inicial em relação à disciplina ministrada e à etapa de atuação na educação básica. No caso da ANA, o indicador mostra, em cada escola, o percentual de disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são regidas por professores com Licenciatura em Pedagogia/Normal Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Matemática, respectivamente, ou por professores com Bacharelado em Pedagogia, Língua Portuguesa ou Matemática, que fizeram o devido curso de complementação pedagógica (MINHOTO, 2016).

força a partir dos anos 1990, no contexto das reformas de cunho neoliberal, marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação docente, que seguiam as políticas propostas pelo Banco Mundial e eram disseminadas na Europa, Estados Unidos e América Latina, servindo de referência ao Estado brasileiro (Id.Ibid.).

De acordo com Gontijo (2015) três são as iniciativas que antecedem a construção de uma base geral para a educação, a primeira em 1949, com o documento denominado *Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas*, com o objetivo de organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários; em 1972 o documento *A escola de 1º grau e o currículo*, criado pelo Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (em decorrência da promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixaram diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus) e em 1997, são definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo posteriormente elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada em 2015, revisada e publicada em 2017.

Segundo o mesmo autor nos documentos que antecedem a BNCC os princípios que norteiam a proposição central de uma base nacional para a educação básica assinalam a formação cidadã, bem como não pretende ser o currículo da escola, mas se apresenta como uma diretriz norteadora do mesmo, apenas para fornecer subsídios para que as escolas organizassem seus próprios currículos. No entanto, quando se trata da BNCC no contexto das avaliações externas, embora se enfatize os mesmos princípios, o currículo acaba sendo definido, com a indução de conteúdos a serem cobrados nos exames nacionais, considerando a responsabilidade da escola e professores para alcance de metas a serem atingidas pelos estudantes (MACEDO, 2014).

Dessa forma, os princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica terminam por ser contraditórias ao que se propõem a BNCC, quando prioriza como objetivos de aprendizagem verificar através de parâmetros de medição competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes ao longo da sua escolarização. A este respeito Gontijo (2015) argumenta:

Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), o texto que trata dos princípios na BNCC revela uma forte preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica. Nas páginas 8 e 9, são sinalizados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar, demonstrando que, talvez, a BNCC vise somente a criar parâmetros para a avaliação em larga escala. Se estiver correta, penso que esse documento poderá não contribuir para que a educação básica se torne, como sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e

reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (Parecer CNE/CEB no 7, 2010, p. 17), podendo, desse modo, dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura (GONTIJO, 2015, p. 182).

As críticas referem-se aos desdobramentos aos princípios que norteiam as bases gerais para a educação, assentes na construção de uma educação para a cidadania, pois, as bases que alicerçam a BNCC se assentam na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente como referendado no art. 4º, dentre eles podemos citar “I- a igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; I – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Tais direitos não são compatíveis com objetivos educacionais de uma base constituída de níveis de abordagens, em que o foco das aprendizagens é as competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos, sendo avaliadas por parâmetros de medição, dados quantificáveis, o que se configura como uma contradição aos princípios que norteiam a própria BNCC (Id. Ibid.).

Em 2017, o MEC com o objetivo de melhorar os resultados da ANA, lançou a Política Nacional de Alfabetização, um conjunto de iniciativas que envolvem a BNCC, formação de professores, o protagonismo das redes e o programa Nacional do livro Didático (PNLD), que é mais uma ação do MEC que está em consonância com as avaliações externas (BRASIL, 2017b).

Uma dessas ações é o Mais Alfabetização, lançado como programa de combate e superação dos índices estagnados da educação no país, através da qual o MEC promete atender, ainda em 2018, 4,6 milhões de alunos com presença de assistentes na alfabetização, que trabalharão junto ao professor de sala de aula, nas turmas de 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização, o que nos parece ser uma proposta com objetivo de suprir as “dificuldades” do ensino de professores em sala de aula (BRASIL, 2018).

Contudo, é necessário estarmos atentos às ações implementadas pelo Governo, com vistas a compreender seus reais interesses. No que se refere à política das avaliações externas Werle (2011) enfatiza que é um projeto legitimado a partir de ações positivistas vinculadas ao ranqueamento de instituições e sistemas escolares, liberação de recursos, valorização da transparência para a sociedade, necessidade de qualificação, instituição de parâmetros de comparações entre as instituições de ensino, concorrendo para um cenário de práticas gerencialistas. Nesse sentido comenta:

Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados (WERLE, 2011, p. 790).

As questões atuais que conduzem a reflexões sobre a Política da Avaliação Externa, enquanto catalisadora do desenvolvimento da qualidade do ensino, se dá pelo fato de essa política não expressar preocupação com as reais aprendizagens dos alunos, nem com suas diferenças individuais. Todavia, a avaliação em testes, tende a se preocupar mais, com o controle do desempenho dos alunos, da gestão escolar e com os mecanismos técnicos, com os resultados e não com o processo (ESTEBAN, 2012).

A articulação entre avaliação e alfabetização demanda profunda reflexão e amplo debate sobre o que se considera qualidade da educação, pois,

O cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressa necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares. A clara relação entre a dinâmica sociocultural e os processos de produção dos resultados escolares [...] valorizam a homogeneidade, desconsiderando processos subjetivos e condições objetivas articulados na aprendizagem e no ensino (ESTEBAN, 2012, p.576).

Deste modo, as Políticas Públicas pautadas na avaliação externa não colaboraram para a inclusão de alunos no contexto social, sobretudo no direito ao exercício da cidadania, todavia contribuem de forma negativa no enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos, suas particularidades afetadas pelas mazelas sociais, políticas, econômicas, emocionais e outras (ESTEBAN, 2012).

A política da avaliação por resultados, que prioriza o processo de homogeneização das aprendizagens, apresenta-se em desacordo com os prescritos legais. A concepção de infância, enquanto direito social da criança precisa ser garantida tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental (Id. Ibid.). Como assinalado no documento de orientação do MEC para a inclusão de crianças de seis anos de idade no EF:

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) (BRASIL, 2007a, p.20).

No entanto, Esteban (2012) enfatiza que a política das avaliações externas incide como pressão na gestão escolar para alcançar seus níveis de proficiência, o que concorre para uma grande tendência de trabalhar pelos resultados, deixando de levar em consideração as características peculiares das crianças, como seu modo de ser e conceber as aprendizagens.



Sendo assim, “a reflexão sobre a avaliação precisa incorporar suas múltiplas dimensões e as questões relativas ao ensino, à aprendizagem e à concepção de infância que se entrelaçam na composição da vida escolar” (ESTEBAN, 2012, p. 577).

Não podemos negar as conquistas históricas alcançadas, através da luta de pesquisadores, da sociedade organizada, e da abertura de governos que levaram ao aumento do acesso a escolaridade. No entanto, a política para alfabetização pautada nas avaliações externas têm se colocado como mais um desafio na garantia da permanência com sucesso dos alunos na escola (id. Ibid.).

Defendemos uma avaliação centrada em práticas dialógicas, por meio das quais alunos e professores possam refletir sobre o processo educacional, que se realiza ali naquele ambiente (ESTEBAN, 2012).

Como o diálogo e as interações são características inerentes ao processo pedagógico, não há como negar que haja diálogo em qualquer processo de alfabetização/avaliação. Porém, é necessário “problematizar a qualidade desse diálogo, sua função e a consciência que tem desse papel no cotidiano escolar – um espaço inegavelmente interativo” (GARCIA, 2012, p.61). Nesse sentido a autora enfatiza:

Quando o professor se abre para o diálogo, para a interação, para a construção, ele pode perceber o que o aluno já sabe, confrontar conhecimentos, trazer novas informações, agir no sentido de ampliar o saber de seu aluno. Incorporando o diálogo como espaço fundamental da relação pedagógica, o professor toma em suas mãos o papel de articulador desse processo (GARCIA, 2012, p.64).

Reconhecer que a criança é potencialmente produtora de conhecimentos e o professor é um parceiro na condução desse processo, que é na interação e no diálogo que se tem a oportunidade de reconhecer suas capacidades e possibilidades é um passo importante para construção de uma escola pública que de fato almeje a inclusão de alunos no processo de alfabetização (Id.Ibid.).

Dessa forma é relevante conhecer e problematizar as propostas de avaliação que embasam o processo de ensino/aprendizagem na alfabetização neste país. Assim, nos propomos a conhecer a ANA, mas antes é necessário compreender o PNAIC, projeto de ação para ensino na alfabetização, no qual a ANA está inserida.

## 2.2 – O PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pelo MEC, sob a lei nº 867, de 04 de junho de 2012, que em colaboração com as secretarias

Estadual, Distrital e Municipal de educação firmam o compromisso de alfabetizar os alunos da rede pública de ensino, até no máximo, oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012 a).

O PNAIC oferece formação continuada para os professores alfabetizadores, realizada em parcerias com as instituições de Ensino Superior, com recebimento de bolsas de estudo, materiais e referenciais curriculares pedagógicos, cabendo aos docentes, coordenadores pedagógicos, gestores públicos e instituições formadoras a responsabilidade compartilhada para:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p.2)

As ações do PNAIC pressupõem também a gestão do processo, controle social e mobilização, cujas responsabilidades estão repartidas entre os municípios, Estados e a União (Id.Ibid.).

A oferta da formação continuada é de responsabilidade do MEC, que criou parceria com as Instituições de Ensino Superior responsável pela elaboração e execução do programa. Para as formações foram criados um conjunto de cadernos de orientação pedagógica e metodológica que irão subsidiar as discussões presenciais para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. Nos cadernos de formação do PNAIC é possível encontrar orientações pedagógicas que se referem à concepção de alfabetização pautada na perspectiva da Alfabetização e letramento (BRASIL, 2012a).

As ações do PNAIC são também instituídas pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. Assim, fica prevista a execução de avaliações externas para a aferição da aprendizagem em Língua Portuguesa e matemática, como forma de apoiar os sistemas públicos de ensino a concretização do compromisso firmado, sendo realizadas duas avaliações, a Provinha Brasil e a ANA (Ibid. Ibid.).

Esteban e Sampaio (2012) enfatizam que os projetos de formação continuada implementados pelo Governo vêm fomentando práticas uniformizadoras e homogeneizadoras, uma vez que se baseiam em parâmetros e procedimentos predeterminados, que pouco leva em consideração as aprendizagens apresentadas cotidianamente pelos alunos.

Para Dickel (2016) o PNAIC tem como propósito superar a ineficiente eficácia escolar traduzida nos anos iniciais de escolarização, como a falta de aquisição das habilidades básicas na área de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Para tanto, esta ação traz consigo a expectativa de responder a esse problema por meio do controle sobre o processo pedagógico escolar, de monitoramento da prática pedagógica do professor e do que deve ser ensinado ao aluno.

Para isso, utiliza mecanismos de gestão desse processo, o Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores (PFCPA), na orientação de um currículo padronizado e indutor de aprendizagens e o sistema de monitoramento das aprendizagens, realizado por meio e três avaliações que se articulam entre si: a formativa, a diagnóstica e sistêmica ou em larga escala (Id.Ibid.)

A formativa tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos estão sendo atingidos durante todo o processo de ensino aprendizagem (ESTEBAN, 2012).

De acordo com Esteban (2012) a avaliação diagnóstica auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, (re) planejando suas ações suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos. Porém, é preciso ter clareza da finalidade da avaliação, pois os testes diagnósticos podem ser direcionados tanto para a uma avaliação que considere as aprendizagens dos alunos como para alcançar parâmetros pré-determinados, como bem enfatiza a autora em suas críticas a Provinha Brasil:

O diagnóstico, ato prioritariamente técnico, fortalece a individualização dos resultados e rasura o sujeito em sua potencial expressão da diferença. Essa avaliação diagnóstica não coloca em discussão práticas escolares que afastam os estudantes do conhecimento por desvalorizarem seus saberes, não reconhecerem como legítimos seus percursos de aprendizagem e/ou desconsiderarem a validade dos conhecimentos produzidos nos contextos socioculturais a que pertencem (ESTEBAN, 2012, p.580)

A avaliação sistêmica ou em larga escala: é realizada pelo Governo Federal, passando a ser consolidada como Política Pública Federal em 1995. Tem por objetivo aferir os conhecimentos através de testes padronizados, com interesse de regulação das ações pedagógicas empreendidas nas escolas (AMARO, 2013).

Em sua pesquisa Esteban (2012) mostra como os Cadernos de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores (CFCPA) definem como os professores devem prosseguir em suas práticas pedagógicas, orientando para uma avaliação diagnóstica na verificação da

progressão dos alunos no desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelas avaliações externas, como mostra o exemplo a baixo:

Considera-se que o planejamento e o registro são fundamentais ao bom resultado ao final do ano escolar, já que permitem o desenvolvimento de parâmetros de controle das situações de ensino (BRASIL, 2012c). O planejamento do professor é “uma ferramenta essencial ao processo de avaliação”, já que permite “programar as ações avaliativas de forma sistemática” (BRASIL, 2012c). Já os instrumentos a serem utilizados devem ser variados e permitir “analisar a progressão dos alunos e suas relações com as estratégias didáticas adotadas” (BRASIL, 2012c, p. 8), com base no estabelecimento claro dos conhecimentos e das habilidades a serem ensinados. Um deles poderá ser a Provinha Brasil.

Dentre os instrumentos que os profissionais usam para obter informações sobre as crianças, a Provinha Brasil — instrumento de avaliação diagnóstica disponibilizado pelo MEC [Ministério da Educação] a todos os sistemas de ensino — oferece sugestões acerca dos conhecimentos a serem avaliados, bem como propostas de registro do perfil da turma. A proposta pode servir de exemplo para a elaboração de outros instrumentos de registro e de arquivamento dos trabalhos realizados pelas crianças. (BRASIL, 2012c, p. 24) (DICKEL, 2016, p.200).

Dessa forma, reitera que o PFCPA está mais a serviço do controle do trabalho pedagógico da escola e do alcance das metas estabelecidas pelas avaliações externas, do que para o processo de aprendizagem dos alunos, que levem em consideração a sua cultura, suas peculiaridades (DICKEL, 2016).

A ANA se constitui no contexto do PNAIC para avaliar a sua eficiência e eficácia, no sentido de verificar se os professores estão colocando em prática o que vem aprendendo no programa de formação, se está produzindo efeito na aprendizagem dos alunos, segundo os seus objetivos. Para tanto, é necessário conhecer de que forma a ANA se caracteriza e quais as suas finalidades.

## 2.3 – AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA)

A ANA é mais uma das avaliações que compõe o SAEB, instituída pela Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo consubstanciadas no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), políticas de ação do Governo Federal, que de acordo com Amaro (2013), Werle (2011) Esteban (2012) possuem claro interesse regulatório nos processos de alfabetização do país.

### 2.3.1 – Objetivos e características da ANA

O documento básico da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) assinala sobre as características e objetivos desta avaliação prenunciando que a ANA além de aferir o nível de desempenho de alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tem por finalidade produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas do país (BRASIL, 2013b). De acordo com este documento os objetivos da ANA consistem em:

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

Como observamos no item 3 a melhoria da qualidade do ensino se refere a alcance das metas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Assim, esta avaliação pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas, utilizando-se de testes padronizados para aferir o nível de desempenho de alunos com base em dados quantificáveis.

A interpretação dos testes é feita com base em uma matriz de referência, que se refere às competências e habilidades que a criança deve alcançar em cada nível de ensino. Esta matriz serve como um parâmetro para medir o desempenho de alunos nas habilidades em leitura, escrita e cálculos matemáticos. Assim, os alunos são classificados acordo com erros e acertos obtidos nos testes, portanto é uma avaliação eminentemente classificatória (BRASIL, 2012a).

Para Esteban e Sampaio (2012) a centralidade com que são tratadas as avaliações externas, articuladas à busca do alcance de metas, corrobora para que a mensuração seja o elemento condutor das práticas pedagógicas, o que acaba fortalecendo sua função de normalização daqueles que conseguem permanecer na escola. As concepções que norteiam o projeto da educação no país fazem com que os resultados e processos de aprendizagem que se distanciam dos padrões predefinidos pelas políticas oficiais de avaliação sejam tratados como dificuldades. A esse respeito Esteban e Sampaio comentam:

Nosso sistema de ensino empenha-se na redução das desigualdades a partir do pressuposto de uma igualdade homogeneizante: a variedade de hierarquias, classificações e desqualificações dos estudantes (e docentes) leva à cristalização da(s) diferença(s) como inferioridade. Quase a totalidade das crianças brasileiras tem acesso à escola, mas, no seu interior, em sua cotidianidade, muitas vão aprendendo que são incapazes para aprender (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012, p.2).

Dito isto, reiteram a necessidade de reconhecer a capacidade que cada aluno tem para aprender, com seus modos próprios e singulares, pois suas diferenças não podem ser

analisadas por processos homogeneizadores, classificatórios e excludentes, visto que aprendem de diferentes maneiras e, portanto, só podem ser observadas no seu cotidiano.

### **2.3.2 – Instrumentos da avaliação**

A ANA dispõe de dois instrumentos avaliativos, além dos testes para aferir as habilidades em Língua portuguesa e Matemática, são utilizados questionários, aplicados aos (as) professores (as) e aos (as) gestores (as) das escolas, com a finalidade de obter informações sobre as condições de infraestrutura, formação docente, gestão da escola e organização do trabalho pedagógico como referendado no documento básico da ANA:

A ANA apresenta-se como um instrumento de avaliação da alfabetização na perspectiva da alfabetização e letramento, que constituem o processo de aquisição da leitura e escrita no sentido estrito e sentido lato, ressaltando que:

É necessário salientar que, embora se faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares fundamentais no processo de aprendizagem da Língua e dos conceitos matemáticos se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances (BRASIL, 2013b, p.11).

É interessante observar que o próprio documento assinala sobre a incapacidade de a ANA avaliar a aprendizagem dos alunos em sua totalidade. Inferimos que é justamente pelo fato de que os dados apresentados nos testes dos alunos não garantem explicitar a capacidade de aprendizagem destes, uma vez que só pode ser observada em seu cotidiano.

Os questionários têm por finalidade compreender as condições de oferta do ensino no ciclo alfabetizador, tem como base quatro eixos avaliativos: a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico das escolas. Com base nesses eixos foram criados dois questionários, um direcionado aos professores alfabetizadores e outro ao (a) gestor (a) escolar, sendo disponibilizados via *on-line* durante o tempo de aplicação das provas. A relevância de avaliar esses contextos justifica-se por serem considerados intervenientes no processo de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2015a).

### **2.3.4 – Testes de desempenho: Aplicação e correção**

No que se refere aos testes de desempenho da ANA, serão aplicadas provas para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, que serão compostas por 20 itens em Língua Portuguesa (com 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção textual) e 20 itens em Matemática (todos de múltipla escolha) (BRASIL, 2015a).

Os testes são aplicados por monitores externos à escola, de acordo com censo escolar. A aplicação dos testes aos alunos com deficiência é garantida conforme as exigências

do Decreto nº 7611/2011 que rege o atendimento especializado das escolas. Todavia não se pode garantir que os alunos sejam atendidos em suas reais necessidades (BRASIL, 2015a).

A aplicação dos testes é organizada em conjunto com um consórcio aplicador- a Fundação Cesgranrio, Centro Brasileiro de Pesquisa e Avaliação (CBPA) e Seleção e Promoções de Evento (Cebrasp) e Centro de políticas públicas e Avaliação da Educação (Caede), fundações e empresas privadas autônomas organizadoras de exames vestibulares e outros, que juntamente com o Inep são responsáveis por fazer a correção da estrutura das provas, da ortografia e impressão dos cadernos da avaliação (BRASIL, 2015 a).

A correção dos testes ou cálculo das análises de proficiência dos estudantes é feita com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>12</sup>, que subsidiam a construção de uma medida de avaliação. Por meio da estimativa desta teoria foram criadas escalas descritivas das habilidades a serem alcançadas pelos estudantes, sendo organizadas em níveis de proficiência, de modo que todos os interessados possam entender melhor os resultados, fazendo uma análise do nível de desenvolvimento de ensino no qual o aluno se encontra (Id.Ibid.)

Os testes são de responsabilidade do INEP, que criou o Banco Nacional de Itens (BNI), que conta com professores colaboradores, que são convidados, através de chamada pública a fazer parte de oficinas para a montagem dos testes, que vai desde a elaboração dos itens (que serão construídos com base nas matrizes de referência) até a construção dos cadernos de provas (Id.Ibid.).

### **2.3.5 – Produção escrita**

Os testes em Língua Portuguesa têm como finalidade aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita, mais especificamente verificar as habilidades dos alunos em escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Como descrito no Documento Básico da ANA (2013b):

Ao se aplicar itens de produção escrita, pretendem-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos de utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relação de causalidade (BRASIL, 2013b, p.8).

---

<sup>12</sup> A TRI envolve um conjunto de modelos matemáticos nos quais o item (ou questão) é o elemento-chave. No caso do Enem e do Saeb, três características importantes do item são consideradas: dificuldade, discriminação e probabilidade de acerto ao acaso. Assume-se, portanto, que os itens têm características diferentes e, conseqüentemente, fornecem uma quantidade diferente de informação sobre o conhecimento (PASCOALI; PRIMI, 2003).

Espera-se avaliar na produção textual o contexto do uso da escrita, a organização, a coesão e a coerência, a pontuação, os aspectos orográficos e gramaticais, de acordo com o desenvolvimento esperado pelos alunos do 3º ano do ensino fundamental (Id.Ibid.)

### **2.3.6 – Divulgação dos resultados**

A divulgação dos resultados finais de cada escola é apresentada através de três instrumentos, quais sejam: o boletim da escola, que dá informações sobre o desempenho de cada escola, o painel do município e o painel dos Estados, que apresenta o cálculo de cada uma destas Unidades Federativas (BRASIL, 2015a).

No boletim da escola constam quatro itens, o primeiro é a introdução, contendo algumas informações sobre a ANA, como seus objetivos e outros; o segundo são os indicadores contextuais, formado pelo Indicador de Nível Sócio Econômico (INSE) e o Indicador de Formação docente, que apresentam informações sobre o contexto em que escolas desenvolvem o trabalho educativo (Id. Ibid.).

#### **O indicador de contexto socioeconômico – INSE na ANA**

O objetivo do INSE é apontar o nível social em que os alunos se encontram. Ele é calculado a partir de informações sobre posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos estudantes e nível de escolaridade de seus responsáveis, para através do uso de técnicas obterem uma estimativa do poder socioeconômico das famílias (BRASIL, 2015a).

A escala do INSE é formada por sete categorias que classificam o nível socioeconômico dos alunos em muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto, muito alto. De posse desses dados é feito um cálculo de correlação entre o nível sócio econômico e as medias de proficiência das escolas, considerando que esta estimativa é uma forma de atenção para os resultados com base nas diferenças socioeconômicas das escolas (Id. Ibid.).



Por sua vez o indicador de formação docente procura fazer o cálculo do total de disciplinas em Língua Portuguesa e Matemática que são ministradas por professor/professora formados na área, de forma que professores (as) com formação docente em matemática devem ministrar aulas de matemática e assim por diante. Considera-se a importância dessa adequação para a facilitação no processo de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2015a).

O terceiro item a ser apresentado no Boletim das escolas refere-se à participação dos alunos, contendo informações sobre alunos presentes e não presentes nas avaliações e por quarto e último item são apresentados os resultados das aprendizagens dos alunos, que veremos no exemplo do Quadro 5 mais adiante.

### **2.3.7 – Matriz de referência dos testes da ANA**

Para orientação metodológica da ANA existe uma matriz de referência para cada avaliação, uma seleção de conhecimentos e habilidades, que servem como referência a determinado conjunto de saberes a serem desenvolvidos pelos alunos, tecnicamente chamados de construto. Tais construtos é que orientarão o que deve e o que não deve ser ensinado ao aluno, sendo os mesmos que serão avaliados nos testes da ANA (BRASIL, 2015a).

A construção desse fenômeno (construtos) é tarefa complexa, pelo fato da alfabetização e o letramento serem atributos psicológicos e cognitivos que não podem ser medidos de forma objetiva, como se mede uma altura, por exemplo. Dessa forma:

É necessário identificar características e comportamentos relacionados aos atributos psicológicos, que sejam observáveis, para obter uma medida indireta que possa refletir os fenômenos cognitivos. Dessa forma as matrizes são construídas para aglutinar, características, comportamentos e informações que possam trazer pistas sobre o construto avaliado (BRASIL, 2015 a, p.22).

Para a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foram construídas três matrizes de referência: Matriz em língua portuguesa, que consiste nos eixos de leitura e escrita, Matriz em matemática e a Matriz dos questionários sobre as condições de oferta do ensino. Com relação aos questionários contextuais o construto irá se referir as categorias de análise das condições apresentadas pelo alunado (BRASIL, 2015a).

### **2.3.8 – Matriz de referência de Língua Portuguesa**

A matriz de referência em Língua Portuguesa (leitura e escrita) leva em consideração a polissemia da alfabetização e letramento, que considera que o aluno precisa ir além da

aquisição do sistema alfabético, relacionando estes saberes as suas vivências. Assim o processo de produção de leitura e escrita deve ocorrer de forma que o aluno possa fazer uso de diversos tipos textuais, de modo a interagir no meio em que vive, com seus colegas, professores e comunidade escolar (BRASIL, 2015a). No Quadro 5 segue a matriz de referência em Língua Portuguesa.

**Quadro 5** – ANA – Matriz de referencia de Língua Portuguesa: Eixo leitura e escrita

Eixo estruturante: Leitura		
Descrição das habilidades	H1	Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2	Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3	Reconhecer a finalidade do texto
	H4	Localizar informações explícitas em textos
	H5	Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6	Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7	Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8	Identificar o assunto de um texto
	H9	Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
	Eixo estruturante: Escrita	
	H10	Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11	Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
H12	Produzir um texto a partir de uma situação dada	
Legenda: H-habilidade a ser avaliada no término do 3º ano		

Fonte: BRASIL (2015a).

Nesta matriz o foco maior se concentra nas habilidades de compreensão e escrita de textos, embora se avalie também a correspondência som-grafia na leitura e escrita de palavras (BRASIL, 2015a).

O eixo da escrita apresenta uma complexidade na aplicação e correção dos testes da ANA, pelo fato de ter que interpretar o desenvolvimento da escrita, através da produção textual do aluno, o que demanda um diagnóstico mais detalhado do desenvolvimento destes (Id. Ibid.).

### 2.3.9 – Matriz de referência de Matemática

A matriz de referencia em matemática está estruturada em quatro eixos, a saber: eixos numéricos, algébricos, geométricos, grandezas e medidas e de tratamento de informação, a partir dos quais foi criado um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem alcançados e avaliados nos testes da ANA (BRASIL, 2015a). A seguir apresentamos o Quadro 6 da matriz de referência em matemática.

**Quadro 6 – ANA – Matriz de referência de Matemática**

EIXO ESTRUTURANTE: EIXO NUMÉRICO E ALGÉBRICO	
H1	Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
H2	Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
H3	Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
H4	Comparar ou ordenar números naturais
H5	Compor e decompor números
H6	Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
H7	Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
H8	Cálculo de adições e subtrações
H9	Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
H10	Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
EIXO ESTRUTURANTE: EIXO DE GEOMETRIA	
H11	Identificar figuras geométricas planas
H12	Produzir um texto a partir de uma situação dada
Eixo estruturante: Eixo de Grandezas e Medidas	
H13	Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
H14	Identificar e relacionar cédulas e moedas
H15	Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
H16	Ler resultados de medições
EIXO ESTRUTURANTE: EIXO DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
H17	Identificar informações apresentadas em tabelas
H18	Identificar informações apresentadas em gráficos

Fonte: BRASIL (2015a)

A matriz de referência em matemática envolve as discussões de aspectos pedagógicos e técnicos necessários de uma avaliação em larga escala, “bem como as dificuldades e possibilidades para a conclusão desses aspectos na elaboração de itens relacionados a conhecimentos matemáticos e as implicações de modelo de item utilizado”. (BRASIL, 2015 a, p.24).

### 2.3.10 – Escalas de Proficiência (Língua Portuguesa e Matemática)

A Proficiência é a síntese numérica do nível de domínio do aluno em uma determinada competência, considerando-se o resultado puro e simples da resposta dada ao item aplicado objetivamente. Assim, a escala de proficiência tem por objetivo produzir informações sobre o resultado dos testes de desempenho da ANA, que possibilite o julgamento do desenvolvimento do desempenho do aluno. Quando se trata de provas referendadas em escala de proficiência a descrição do desempenho dos estudantes pode ser posta em uma régua, sendo agrupados por níveis, que correspondem a um comportamento ou uma habilidade verificada nesse ponto, dependendo dos acertos que aluno conseguiu obter (BRASIL, 2015a).

Para os resultados dos testes da ANA foram construídas três escalas de proficiência: duas em Língua Portuguesa, leitura e escrita e uma em Matemática. A média de desempenho dos alunos tem por base a variável de um percentual que vai de 500 a 100, conforme o nível em que ele se encontra. Atualmente, em 2016, para a facilitação da interpretação dos resultados, os níveis foram agrupados de acordo com as categorias elementar, básico, adequado e desejável, podendo ser classificados em suficientes e insuficientes (BRASIL, 2017a). Como podemos observar nos Quadros 7, 8 e 9 a seguir:

**Quadro 7 – LEITURA SAEB/ANA 2016 – Descrição da Escala de Proficiência**

<b>NÍVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO DO NÍVEL</b>		
1	ELEMENTAR	Insuficiente	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estrutura silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estrutura silábicas canônicas, com base em imagem.
2	BÁSICO	Insuficiente	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz texto, instrucional (receita) e bilhete, localizar informações explícitas em textos curtos, em cinco linhas, em gênero como piada, parlenda, poema, tirinhas (histórias em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo, identificar o assunto de texto, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
3	ADEQUADO	Suficiente	Inserir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentidos com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
4	DESEJÁVEL	Suficiente	Inserir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: INEP/SAEB (2017).

De acordo com o documento Relatório ANA (2013-2014) esta escala permite observar a correlação entre a operação cognitiva de objeto de conhecimento e contexto e o nível de dificuldade apresentados nos itens dos testes (BRASIL, 2015a). Como podemos observar no exemplo a seguir, na descrição do nível 1 da escala de proficiência em leitura, ano 2016:

No primeiro nível, consta a leitura de palavras a partir de imagens e, portanto os estudantes situados nesse nível conseguem ler apenas palavras, desde que relacionadas a uma imagem.

Itens que exigem a leitura integral ou parcial de textos estão distribuídos a partir do nível 2, cujos itens com assunto no título ou na frase inicial tem maior grau de acerto pelos estudantes (BRASIL, 2017a, p.6)

Observamos que mesmo os alunos tendo as habilidades descritas nos níveis 1 e 2, como ler palavras simples, identificando e localizando informações a cerca dos textos propostos na avaliação, ainda assim estes conhecimentos, de acordo com a escala, são considerados insuficientes para que o aluno seja considerado alfabetizado. O que remete a pesquisas e discussões mais aprofundadas sobre o caso. A seguir, no Quadro 8, observamos a escala de proficiência em escrita.

**Quadro 8 – ESCRITA SAEB/ANA 2016 – Descrição da Escala de Proficiência**

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL	
(Nível 1) ELEMENTAR	Insuficiente	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.
(Nível 2) ELEMENTAR	Insuficiente	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
(Nível 3) ELEMENTAR	Insuficiente	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem 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.
(Nível 3) ADEQUADO	Suficiente	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
(Nível 3) DESEJÁVEL	Suficiente	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão

Fonte: INEP/SAEB (2017).

Esta escala “é composta por cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para o outro, embora se deva salientar que a produção da escrita não ocorre de forma linear” (BRASIL, 2015a. p.44).

O quadro da escrita reafirma o que vem sendo referendado no Documento Base da ANA (2013b), que serão cobrados nos testes o desenvolvimento das habilidades em escrita, como escrever palavras de forma convencional, os aspectos da ortografia, gramática e outros. A seguir no Quadro 9, a proficiência em matemática.

**Quadro 9 – MATEMÁTICA SAEB/ANA 2016 – Descrição da Escala de Proficiência**

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL		
1	ELEMENTAR	Insuficiente	Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial; Contar objetos dispostos em forma organizada ou não; Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano
2	ELEMENTAR	Insuficiente	Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; Completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos; Resolver problema de adição sem reagrupamento
3	ADEQUADO	Suficiente	Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso. Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento. Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso. Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar e problema de divisão com ideia de repartir
4	DESEJÁVEL	Suficiente	Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semanas).

Fonte: INEP/SAEB/2017.

No primeiro nível da escala de Matemática, é suposto que predominam as habilidades apreendidas pelos alunos na convivência infantil, os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, as práticas cotidianas que envolvem brincadeiras e jogos, entre outras atividades, “neste nível a proficiência em leitura exigida nos itens é baixa. Por conseguinte, os conhecimentos matemáticos demonstrados nesse nível poderiam ser classificados como pré-escolares” (BRASIL, 2015a, p. 55).

### 2.3.11 – Resultado de Aprendizagem em proficiência em leitura no município de Abaetetuba (2013-2016)

Tomemos como base o resultado do desempenho dos alunos do município de Abaetetuba, em proficiência no eixo leitura, fazendo possíveis comparações com os níveis de proficiência em relação ao Brasil e o Estado do Pará.

Lembremos que os resultados dos testes de desempenho da ANA são apresentados por níveis de proficiência, sendo classificados em Elementar, Básico, Adequado e Desejável. Estes níveis são progressivos, isto é, partem de conhecimentos e habilidades menos complexas para as mais complexas, com uma organização da maior para menor proficiência. Como podemos verificar na Tabela 7, a seguir.

**Tabela 7** – Distribuição percentual dos estudantes em níveis de proficiência em leitura da Ana – 2013-2016  
LEITURA (%) 2013-2016

UF	NÍVEL 1 (até 425 pontos) Elementar			NÍVEL 2 (maior que 425 até 525) Básico			NÍVEL 3 (525 até 625) Alcançável			NÍVEL 4 (maior que 625) Desejável		
	2013	2014	2016	2013	2014	2016	2013	2014	2016	2013	2014	2016
BRASIL	24%	22,21	21,74	33%	33,96	32,99	33%	32,63	32,28	10%	11,20	12,99
PARÁ	42,76	41,75	40,36	36,30	36,75	36,84	17,98	18,39	19,66	2,97	3,13	3,97
ABAETE TUBA	52,81	47,60	47,52	31,67	34,19	32,93	13,44	15,73	15,64	2,08	2,47	3,98

Fonte: INEP (2017).

Observamos que desde a implantação da ANA os resultados em proficiência em leitura, tanto do Estado do Pará, quanto no município de Abaetetuba apresentam níveis bem a abaixo do nível Brasil, sendo considerados como níveis insuficientes na escala de leitura. Em Abaetetuba, apesar de haver uma evolução para os níveis subsequentes, do nível 1 para o nível 2 e sucessivamente, ainda assim, permanece no nível insuficiente, passado um período de três anos. Porém, é importante observar que no nível 1, os alunos conseguem desenvolver habilidades de leitura como ler palavras simples, no entanto consideramos que seja difícil medir o nível de dificuldade destes alunos.

O Brasil, por exemplo, apresenta no nível 4, um percentual de 10%, 11, 20%, 12,99% respectivamente aos anos 2013, 2014 e 2016, evoluindo de um ano para o outro numa margem de aproximadamente 1,5 % ao ano, considerando que em 2015 a avaliação nem foi aplicada, o que evidencia que a educação, nesta concepção, caminha em passos lentos.

Consideramos também que apesar das ações do Governo Federal em garantir o melhoramento do ensino na alfabetização de alunos, a lógica pela qual vem sendo tratado o problema não tem apresentando resultado positivo, todavia, pesquisas apontam o acirramento de processos excludentes e o distanciamento da garantia e permanência com sucesso de alunos na alfabetização.

Esse contexto nos faz refletir acerca do que tem sido enfatizado pelos autores neste estudo, sobre a incapacidade destas avaliações em medir as aprendizagens dos alunos, especialmente na alfabetização, processo tão complexo. De acordo com Esteban e Wolf (2015) testes padronizados, que homogeneízam as práticas de ensino de professores não tem força para diagnosticar a aprendizagem dos mesmos, deixando de levar em consideração os problemas advindos das suas condições individuais e sociais, que impedem o aluno de desenvolver suas aprendizagens.

Esteban (2012) considera que crianças que vivem em condições de vulnerabilidade, que são desprovidas de acesso ao desenvolvimento social, não conseguem atingir, dentro de um mesmo parâmetro, o mesmo desempenho alcançado por crianças que diariamente tem oportunidades diversificadas de acesso ao conhecimento.

Lino (2015) ao fazer uma pesquisa sobre a implantação da ANA, em uma escola do município de Duque de Caxias-RJ tomou parte de algo que lhe chamou atenção. Em umas das questões aplicadas no teste da ANA solicitava que o aluno descrevesse um passeio do qual tivesse participado. Dos 16 alunos daquela turma 10 descreveram sobre o passeio que haviam feito na escola com a professora, e que tinha sido realizado com ajuda de custo dos professores (as). Após terminar a avaliação a autora em conversa com professora dos alunos,



ouviu esta dizer que estava se sentindo muito satisfeita por ter realizado aquele passeio, desde aquele momento percebeu uma mudança positiva nas crianças, que os alunos estavam motivados e comentavam sobre o que tinham visto no passeio, a professora ainda reiterou que as crianças nunca tinham ido à praia e nem saído do município, o que foi imprescindível para que os alunos pudessem responder as questões da prova, concluindo que “Se as crianças não tivessem ido a este passeio, dificilmente teriam o que escrever naquela avaliação”. Uma questão como esta ignora as reais condições de vida de nossos alunos.

Sabemos que as dificuldades de aprendizagens são oriundas de diversos campos de estudo, psicológico, afetivo/emocional, social e outros. No entanto, os resultados das avaliações externas estão sendo postos como verdades absolutas em relação ao conhecimento do aluno. O conhecimento é aferido através de testes padronizados, que não levam em consideração tais aspectos (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012). Todo peso da culpa é de responsabilização da escola, dos professores que não seguem as orientações oferecidas pelo programa de formação ou por serem incapazes de alfabetizar seus alunos, ou até mesmo pelos alunos, por falta de vontade ou por negligência de suas famílias.

Situações como estas, que exprimem questões de igualdade/desigualdade no contexto educacional e social, nos conduzem a questionamentos sobre o que Esteban e Sampaio (2012) há alguns anos vêm alertando, de como é possível lançar mão de um projeto de educação para todos, que busca a homogeneização de resultados, através de testes padronizados, quando sabemos da necessidade de levar em consideração a realidade social dos alunos, marcada pelas diferenças culturais e desigualdade social, que tanto assola este país.

A tensão igualdade/desigualdade, atravessada pela diferença como elemento constituinte dos processos sociais e escolares, nos obriga a questionamentos sobre como lidar com um projeto de educação para todos, centrado na obrigatoriedade escolar e comprometido com o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos prévios e uniformemente determinados, quando entendemos ser fundamental (re)conhecer e legitimar diferenças e singularidades, experiências, saberes e fazeres, desejos e curiosidades de diferentes sujeitos que vivem e dão vida à escola (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012, p.3).

Saberes que nos projetos para a educação na infância também estão sendo legitimados e ameaçados de extinção pela política das avaliações externas (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012). Neste sentido, Freitas (2014) adverte: Se, ir além do direito do que é considerado básico na escala de proficiência (elementar, básico, adequado, avançado) depende do esforço de cada estudante, então a quem cabem as questões da pobreza que coloca ele e sua família em condições de desvantagem social? Quando, por exemplo, não se tem acesso ao mínimo de informações (meios de comunicação, tecnologias e outros).

Para Freitas (2014) as avaliações externas não passam de estratégias dos reformadores da educação, com vistas ao aumento da economia no país revigora-se a educação baseada em concepções neotecnicistas, que reforçam concepções pautadas na economia de mercado, como aumento na produtividade e competitividade entre as empresas. Tais concepções foram paulatinamente sendo bem aceitas devido ao predomínio de teses liberalconservadoras, que atingem todos os setores da vida social e sob a forte pressão dos organismos internacionais, como a OCDE.

Assim, a avaliação externa vem sendo implantada nas escolas sob o processo de responsabilização de professores e equipe gestora por seus resultados, e com a facilitação ao acesso a informação dos resultados são pressionados pela sociedade em geral a elevar o nível de desempenho dos alunos. Esta é uma das ações pela qual o governo impõe o controle da educação, como forma de frear qualquer prática escolar que esteja fora do seu projeto econômico social (FREITAS, 2014).

Neste sentido, Freitas (2014) argumenta, quando priorizamos formas de organização como estas, ficamos limitados a observar somente o desenvolvimento quantitativo dos alunos, se suas notas aumentam ou diminuem, e não nos importa se a organização das práticas pedagógicas evolui para processos de participação e emancipação social.

O autor reitera que a avaliação externa é também uma forma de frear as concepções progressistas que ainda sobrevivem nas escolas e controlar as ações e concepções de toda a estrutura organizacional da escola.

Ele considera que há pelo menos duas visões sobre a educação das quais podemos seguir: a dos reformadores da educação e a dos educadores que não aceitam que a educação seja reduzida aos processos de formação baseado em organização de empresas privadas. Dessa forma é necessário que comecemos a rever nossos papéis enquanto educadores comprometidos com uma educação que seja realmente possa incluir o aluno na sociedade.

Leão (2016) enfatiza sobre a necessidade de ressignificar nossas práticas, nossos posicionamentos, conferindo a alfabetização o lugar de centralidade, na defesa de uma aprendizagem para a criança, respeitando sua cultura, suas peculiaridades, buscando novas formas de conduzir o processo de aprendizagem, compreendendo a alfabetização como uma prática social, cultural e de direito de todos.

É nesta direção que queremos aprofundar este estudo, sobre o problema que vem sendo discutido a respeito do processo das avaliações externas, mas especificamente da ANA, no sentido de desvelar suas influências no contexto da alfabetização na escola, que concepções e práticas possuem aqueles que organizam o trabalho pedagógico na escola a

respeito desse processo, em que direção caminham estes sujeitos, estão a serviço dos ideais que defendem os reformadores da educação ou pretendem trilhar por caminhos mais progressistas. Consideramos que conhecer esta realidade será mais um passo para a transformação na realidade histórica, social e educacional da alfabetização deste país.

### **CAPÍTULO 3 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO ALFABETIZADOR E A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA – PARÁ**

O quarto capítulo está organizado em três itens, em que discutiremos sobre as concepções de organização escolar presentes na história da educação Brasileira: a administração empresarial, pautada nas ideias de Quirino Ribeiro (1952); a gestão democrática, que se contrapõe a este modelo tradicional/tecnicista e o princípio gerencialista, que se materializa por meio de diferentes mecanismos de cunho ideológico. O segundo item traz uma compreensão acerca do desenvolvimento do trabalho da gestão pedagógica no contexto da Escola Básica, tendo como protagonista desse processo a figura do coordenador pedagógico, sendo articulador de todas as atividades referentes ao ensino e aprendizagem na escola. O terceiro e último item apresentamos as inferências analíticas deste estudo. Toda tessitura analítica aqui presente é sustentada por argumentos teóricos que embasam a pesquisa, os quais têm como compromisso a busca pela construção de uma escola que seja realmente capaz de educar a todos com igualdade de condições.

#### **3.1 – AS CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A escola enquanto instituição social é organizada com base nas relações estabelecidas entre as estruturas e as normas externas, deliberadas pelo Poder Público e as relações internas que são peculiares, sendo constituídas historicamente (costumes, crenças, valores, rotinas). Assim, a organização escolar define-se por processos característicos de interação entre sujeitos, que agem de forma intencional, por meio do estabelecimento de processos formais com vistas a alcançar os objetivos do ensino (LIBÂNEO, 2008).

A forma pela qual as pessoas ou instituições se organizam para desenvolver o trabalho pedagógico nas escolas está diretamente ligada à sua concepção de administração/gestão.

Entendemos que o pedagógico é todo processo de articulação entre a concepção do espaço, do tempo e do trabalho realizado na escola com a finalidade de produção do conhecimento, considerando que este não se refere somente à transmissão do já conhecido, mas sobre todo processo de humanização do homem, que o leve a sua capacidade de

observação, de ação e reflexão crítica da sua realidade, processo denominado de educação (FERREIRA, 2008).

Rebelatto (2014) nos ajuda a compreender que a natureza da atividade de administração/gestão é produto da evolução histórica, marcada pelos contextos sociais e interesses políticos prementes da sociedade, de modo que é necessário entender as determinações que influenciam a dinâmica da administração escolar. Ainda no século XIX a organização escolar esteve marcada pelo acentuado positivismo Francês que proliferava em toda parte ocidental do mundo. Ao referir-se a este época a autora reitera:

Através dos tempos, o ensino e sua organização foram marcados por um caráter normativo e prescritivo que, no século XIX, foi acentuado pelo positivismo francês em todo o mundo ocidental, inclusive no Brasil. É também a partir desse século que a exploração organizacional advinda da Revolução Industrial motivou, no princípio do século XX, o surgimento de “teorias da administração (Escola Clássica de Administração) traçadas por Frederick W. Taylor Lombardi (2012), ao referir o sentido etimológico da palavra “administrar”, que no latim *administrare* significa o ato de gerir [...] (REBELATTO, 2014, p. 323)

Por volta de 1930, movidos pelo desenvolvimento industrial no Brasil, os defensores da Escola Nova reivindicavam, dentre outras questões, a existência de um sistema escolar à altura das necessidades do país, o que resultou no movimento pela administração educacional, sendo esta instituída como campo de estudo e atividade profissional (REBELATTO, 2014).

Na defesa da aplicação dos princípios e métodos decorrentes dos modelos empresariais capitalistas para a escola pública encontramos na literatura da administração escolar brasileira, a figura de José Quirino Ribeiro (1952) asseverando a ideia de que a administração geral (empresas) é aplicável a administração escolar, uma vez que existe semelhança entre ambas (PARO, 2011).

Em um de seus escritos Ribeiro (1968) chega praticamente a igualar a administração empresarial com a escolar, e na defesa desta concepção conclui: “temos insistido em estudar uma administração que seja aplicável à escola como a qualquer outro tipo de empresa, sem a imprescindibilidade do rótulo de administração escolar” (PARO, 2011, p. 35)

Dias ao compartilhar das mesmas ideias explicita:

[...] parece claro que o comportamento administrativo, ainda que indelevelmente marcado pela natureza da empresa em que se manifesta, é basicamente o mesmo, quer se trate de uma escola, de uma fábrica, ou de um hospital (DIAS, 1967, p.28)

Paro (2011) observa que a lógica dos defensores da administração geral era transportar para a escola os mesmos princípios e métodos da administração empresarial, buscando desenvolver técnicas e estratégias eficientes utilizadas no trabalho das empresas

para o alcance dos objetivos escolares. Neste contexto, Rebelatto (2014) enfatiza que a eficiência e eficácia são os princípios básicos que orientam o processo de administração e organização de todas as estruturas organizacionais, inclusive das escolas. Porém, essa concepção desconsidera a percepção crítica do antagonismo entre as finalidades da escola (formar sujeitos) e das empresas (venda de produtos/lucro). De forma que não se podem adotar os mesmos princípios utilizados para desenvolver uma loja de calçados como para formar sujeitos.

Os defensores da aplicação dos princípios e métodos da administração nas escolas não percebem que as empresas, embora elas sejam diferentes entre si a finalidade é sempre a mesma (o lucro), diferentemente das escolas em que o produto é o sujeito, carregado de subjetividades biopsicossociais, por isso não pode ser tratado como objeto (REBELATTO, 2014).

Nessa perspectiva a estrutura da administração educacional passa a se basear nos métodos de subdivisão do trabalho, semelhantes aos das empresas, servindo ao controle e ao exercício do poder sobre o trabalhador (PARO, 2008).

Nesse processo não há lugar para as ações políticas que envolvem os determinantes econômicos, políticos e culturas necessárias ao desenvolvimento da prática social da educação. As funções são hierarquizadas e o diretor torna-se figura central nesse cenário, sendo este o responsável por gerir todo o processo educacional. A este respeito Rebelatto enfatiza:

A administração educacional, nessa perspectiva, tem no diretor a figura central, como também aparecem às figuras do superintendente de escolas, do inspetor e outros, também conhecidos como “peritos em educação”. Na visão de Carneiro Leão, além da função de administrar, dos conhecimentos técnico-administrativos, também deveria desempenhar a função pedagógica [...] (2014, p.327)

Essa concepção do diretor como figura que representa o Estado, de detentor e condutor do trabalho desenvolvido na escola corresponde a ideia de hegemonia da época. Mas no percurso da história, no limiar dos anos 1960 o modelo de administração capitalista passou a ser questionado pelo o movimento de mobilização da sociedade civil e intelectuais, imprimindo um caráter de conscientização do povo, na busca de um modelo administrativo pautado em uma concepção democrática, com participação de todos os envolvidos no processo de educação, o qual passou a ser denominado por alguns autores de gestão. Destaca-se nesse momento a figura de Paulo Freire (1964), cujas ideias exercem grande influência no processo de mobilização para o desenvolvimento de uma educação com base em uma gestão democrática, numa concepção progressista de educação (REBELATTO, 2014).

Apesar dos esforços, esse movimento foi interrompido durante quase duas décadas, devido ao Golpe Militar em 1964, voltando a tomar força somente em 1980. As lutas pela democratização mobilizaram os diversos setores da sociedade, incentivando a promulgação da nova Carta Constitucional de 1988, propondo processos de gestão mais democráticos e participativos para a educação escolar pública. O que significou um importante ganho na história da educação do país, com a reabertura política democrática, iniciando uma nova fase no contexto da administração escolar pública (Id. Ibid.).

Neste cenário de reivindicações, de estudos e publicações na perspectiva da gestão democrática, na busca da participação crítica como estratégia político-pedagógico, podemos encontrar as contribuições de Arroyo (1979), Paro (1982) dentre outros, destacando-se posteriormente os trabalhos de pesquisa dos grupos de GTs da Anpae e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (REBELATTO, 2014). Vê-se que essa mobilização contou com a ajuda da comunidade científica e da sociedade civil organizada, se estendendo até a promulgação da Nova LDB (Lei nº 9394/96), que em seu artigo 3º define: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

No que concernem às discussões e concepções a respeito da gestão democrática Arroyo (2008, p.44) destaca quatro campos interessantes: a) a gestão democrática contrapõe-se as tradicionais formas privatistas e patrimonialistas do controle e do poder do Estado sobre a sociedade e em todas as instancias de controle, pois, na escola as reivindicações giravam em torno do poder concentrado nas mãos do diretor; b) A gestão democrática da escola como espaço público de liberdade e contra a privatização, buscava-se a libertação do patrimônio público que se concentrava nas mãos dos poderes locais do Estado, sob a lógica privatista, exercendo grande influência para manobrar o patrimônio público de acordo com seus próprios interesses c) a gestão democrática se propõe como horizonte reinventar outras funções para a escola, tanto para o sistema como para a docência, “passando a inspirar outros valores de nação, de sociedade e de Estado, tendo como horizonte outra função social e cultural da escola”; d) a defesa da gestão democrática alimenta-se do movimento cívico antiautoritário, participativo, como assim assinala o autor:

Gestão democrática participativa, cidadã, vinculada a processos que se precipitavam na sociedade de afirmação e reconhecimento dos direitos do cidadão. Direito de participar da construção de um projeto de Estado e de sociedade, de campo e de cidade e também de escola. Educação como direito de cidadania consciente, participativa nos destinos políticos e da nação (ARROYO, 2008, p42).

Dourado (2006, p. 79) argumenta que a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta política que não se limita apenas à prática educativa, “mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático”, com abertura para refletir sobre a estrutura de poder autoritário que permeiam as práticas educativas.

No que se refere ao jogo de poder Dourado (2006) argumenta ainda que, as definições para atuação dos dirigentes escolares devem estar contidas no projeto político pedagógico, assim como nas discussões travadas no âmbito das relações sociais e políticas, podendo ser um bom começo para romper com as práticas autoritárias nas escolas.

Paro (2011) enfatiza que no Brasil ocorreu uma suave tendência democratizante<sup>13</sup>, envolvendo as relações que permeiam a organização e o funcionamento efetivo nas escolas, que recebiam romper com as tomadas de decisão autoritárias, o que previa a participação de todos os envolvidos com a prática educativa, professores, pais, funcionários, alunos, família, comunidade escolar, a fim de que juntos pudessem traçar os objetivos educacionais e encontrar soluções para as dificuldades encontradas na escola.

Com a abertura política de democratização foram criadas algumas medidas que visavam incentivar a participação de todos os envolvidos nos rumos da escola pública. No que se refere a essas medidas Paro (2011) destaca três: a primeira é a participação coletiva, podendo citar o conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmio estudantil e conselho de classe; a segunda refere-se à escolha responsável de dirigentes escolares (onde não haja desvios no decorrer das eleições) e a última às iniciativas que estimulem a participação de todos os envolvidos (alunos, pais, professores, comunidade escolar) nas atividades escolares, dentre estas temos, o planejamento anual ou semestral, a participação da comunidade na escola, e em qualquer outra atividade que busque a valorização e aproximação com as famílias.

Neste momento, os mecanismos de participação nas escolas públicas foram vividos com pouca ou nenhuma atenção dada pelos poderes públicos, ocorrendo com mais intensidade nos lugares em que os governos simpatizavam com os interesses do povo, onde ocorreram iniciativas de implementação de medidas para o melhoramento do trabalho dos educadores,

---

<sup>13</sup> De acordo com Paro (2011, p.15) trata-se de uma tendência de democratização da escola pública básica onde o termo democratização não é empregado aqui no sentido de universalização da escola básica, ou de popularização do ensino, para colocá-lo ao alcance de todos. Não obstante a inegável importância desse significado, que se trata aqui é da democratização das relações que envolvem a organização e funcionamento efetivo da instituição da escola. Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vista à realização de suas finalidades.



dentre eles podendo citar a “adoção de horários pagos para planejarem e discutirem sua prática; à mitigação do autoritarismo das relações pedagógicas” (progressão continuada [...] superação da reprovação escolar); ou a participação da comunidade externa à escola [...]” (PARO, 2011, p. 12).

Não obstante, tais mudanças não foram suficientes para modificar substancialmente a estrutura da escola pública, que ainda continua desenvolvida com base em preceitos conservadores e tracionais de educação. Esta perspectiva de escola tem sido intensificada com o processo neoliberal nas políticas públicas, mantendo um modelo hierarquizado de escola, assentado na divisão de classes, na meritocracia, onde o conhecimento é a essência do processo educativo se sobrepondo aos objetivos de formação para humanização, instituindo uma escola para poucos.

Com a onda neoliberal, a mundialização da economia e a crise estrutural capitalista o Brasil passou por reformas (1990) refletindo em todas as esferas organizativas, especialmente no campo educacional, que sofreu pressão dos organismos multilaterais, que exigiam dos países de seu domínio, um novo marco regulatório, sendo estes recomendados por intermédio de diferentes estratégias. Tal regulação é consequência das medidas que vêm se desenvolvendo no país por meio do novo modelo de gestão denominada por diversos autores como Torres (2010), Santos (2014), de gestão gerencial. Santos (2014) ao referir-se a essas medidas descreve:

a regulação social no Brasil vem se conformando por meio de medidas políticas e administrativas, de caráter técnico, político ideológico, filosófico, cultural, dentre outros que se concretizam a partir de justificativas advindas necessidade de modernizar o aparelho estatal, desburocratizando-o, para que se torne mais eficiente e ágil e mais próximo da sociedade- nova forma de gestão do público “gestão gerencial”; a perspectiva de um novo projeto de sociedade decorrente do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, pela necessidade de inserção no mercado global altamente competitivo. A justificativa da necessidade ética de participação da sociedade se responsabilizando conjuntamente com o Estado, pelas políticas sociais, é uma teia estruturada para demarcar um novo momento (2014, p.461).

O princípio gerencialista se materializa por meio de diferentes mecanismos ideológicos que anunciam dar soluções para os problemas da educação (dentre estes a distorção idade série, o analfabetismo nos anos iniciais de escolarização) e melhorar a qualidade do ensino (REBELATTO, 2014). Comumente são utilizados conceitos e expressões que passam a ser utilizados em diferentes contextos, como: “Estado mínimo, globalização [...] sociedade do conhecimento, qualidade total, sustentabilidade social [...]”, e ainda no campo educacional é realçado o discurso da flexibilização ao trabalho em equipe, à

participação e autonomia, dentre outros, dando a impressão de valorizar os princípios democráticos, no entanto esses vocábulos adquirem novos sentidos no contexto do projeto neoliberal (SANTOS, 2014, p. 40).

Nesse contexto as discussões são motivadas pelo entendimento da necessidade de ressignificar o trabalho pedagógico nas escolas, uma vez que não são suficientes para implementar uma educação capaz de conduzir os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida moderna, nem coerentes com uma educação que leve o aluno a desenvolver-se de forma integral, com oportunidade para participar de forma crítica e autônoma da construção de novas formas de organização social, mais justas e solidárias. Para os reformadores gerenciais a superação das condições em que se encontra a escola se dá pela crença de que as políticas integradoras (política educativa global, forças hegemônicas) geram excelência, eficácia e competitividade, concorrendo para a busca da qualidade total na educação, sendo a gestão a base principal para gerar uma cultura de excelência, sendo capaz de manter o bom andamento na escola com vistas a elevar a qualidade do ensino (RUSSO, 2011).

Para Freitas (2014) as promessas anunciadas pela modernidade paralisaram as pesquisas científicas sobre o processo de organização do trabalho pedagógico constituídas no campo da didática, abrindo espaço para que se revigorem as concepções de educação que considerávamos, pelo menos teoricamente já superadas (administrativo/burocrática). Atualmente é explícito o incentivo a educação baseada na economia de mercado, que priorizam os resultados quantificáveis e adotam o sistema de recompensas meritocráticas, concorrendo para processos de exclusão nas escolas.

Dessa forma, é importante que a escola adote uma postura diante das diversas concepções que permeiam o seu cotidiano escolar e que os sujeitos de forma conjunta organizem o trabalho pedagógico em vista de uma única finalidade, com objetivos claros para que possam ser concretizados, e na ação e reflexão de suas práticas verificarem se os objetivos para o ensino estão sendo alcançados. Para tanto, é necessário conhecer os desafios dos sujeitos que organizam o trabalho escolar na perspectiva de uma educação que leva em consideração o humano, como ser político, social, biológico, cultural e dotado de múltiplas especificidades.

### 3.2 – A GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As pesquisas revelam que apesar das conquistas sociais, com o aumento significativo da frequência de alunos na escola pública, ainda estamos longe de oferecer um atendimento que garanta a sua permanência e seja incluído na sociedade. Embora tenhamos um número expressivo de alunos frequentando as escolas, de acordo com o IBGE 96, 7%, os percentuais de repetência e evasão são crescentes. Domingues (2014) ressalta que ainda não temos vislumbrado a efetivação dos direitos constituídos nas legislações, que garantam acesso e permanência na escola, na oferta de uma educação para o pleno desenvolvimento da cidadania. A este respeito menciona:

A escola que disponibilizamos a maioria de nossas crianças e jovens brasileiros não tem dado conta de assegurar, como previsto na lei maior, um processo educacional que dê conta do pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Segundo a Unesco, temos ainda, no ensino fundamental brasileiro, uma taxa de repetência de 18,7% e um percentual de 13,8% de evasão já no primeiro ano (DOMINGUES, 2014, p. 9).

Todavia os desafios atuais da escola pública em assegurar uma educação que dê condições para que o aluno possa gozar dos direitos que lhe são atribuídos, que permitam participar da vida em sociedade, não são poucos. As transformações político-econômicas, os avanços científicos e tecnológicos mudaram completamente a vida da sociedade e das famílias. A rapidez com que se processam as informações gera novos conceitos, novos hábitos e novos modos de vida, que acabam trazendo para dentro da escola uma série de situações complexas, que muitas vezes não estamos preparados para resolvê-las (Id, Ibid.).

Conhecer essa realidade e superar esses desafios demanda compromisso e responsabilidade em todos os setores educacionais, dos mais amplos (reformadores educacionais e os respectivos entes federados) aos mais internos da escola (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, alunos e comunidade em geral). Sem desconsiderar as organizações mais amplas da educação trataremos do papel dos profissionais que organizam o trabalho pedagógico no interior da escola.

Para compreender a função que os sujeitos exercem no desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico escolar é preciso designar o trabalho de coordenação pedagógica, diretores (as) e professores (as). Nesse contexto, pelo menos dois termos são mais evidentes: gestão pedagógica, equipe diretiva.

Libâneo (2008) utiliza o termo “gestão” considerando que a direção e a coordenação pedagógica assumem a tarefa conjunta no direcionamento do trabalho escolar. As competências da gestão dizem respeito às funções de coordenação e de acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos sujeitos da escola, compreendendo verificar: a ação de cada

participante no desenvolvimento do trabalho; a participação do trabalho em equipe, as relações que permeiam o ambiente do trabalho, a avaliação de desempenho, entre outras. Essa definição é igualmente aplicada aos professores e professoras, pelo fato de coordenarem suas salas de aula e de assumirem a responsabilidade conjunta de participar das decisões na organização geral da escola. Portanto, a gestão pedagógica envolve gestores (as), coordenadores pedagógicos e professores (as).

Dessa forma, dirigir e coordenar, quer dizer assumir a responsabilidade de conduzir o trabalho de maneira que todos possam participar ativamente no desenvolvimento do trabalho, competindo a quem dirige:

- A) A execução coordenada e integral de atividades dos setores e dos indivíduos da escola, conforme decisões coletivas anteriormente tomadas;
- B) O processo participativo de tomada de decisões, cuidando, ao mesmo tempo, que estas se convertam em medidas concretas efetivamente cumpridas pelo setor ou pelas pessoas em cujo trabalho são aplicadas;
- C) A articulação das relações interpessoais na escola e no ambiente em que o dirigente desempenha suas funções (LIBÂNEO, 2008, p. 349).

Embora todos exerçam participação ativa na escola, os profissionais têm atribuições específicas, de forma que o (a) coordenador (a) pedagógico (a) e o (a) diretor (a) assumem a função de coordenar o trabalho coletivo, assegurando as suas condições de realização dos seus projetos, e o desenvolvimento dos processos de formação no ambiente escolar, assumindo uma educação com base participativa e democrática. Os professores/professoras por sua vez além de participarem ativamente das decisões da escola, coordenam e dirigem suas salas de aula, de acordo com o proposto em conjunto.

Pinto (2011) nomeia de equipe diretiva, o conjunto de sujeitos formados pelos coordenadores pedagógicos, diretores (as) e vice-diretores, que atuam fora do ambiente da sala de aula (pedagogos escolares). Estes têm papel decisivo no processo de mudança das condições que se encontram as escolas. De forma que, todos esses profissionais são responsáveis pelas intervenções pedagógicas e educacionais, portanto devem também ter formação específica na área para atuar neste campo.

Neste trabalho concordamos com Libâneo (2008) que conceitua a gestão pedagógica como conjunto de sujeitos que estão mais diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, professores (as), coordenadores pedagógicos e direção da escola. Portanto, utilizaremos o termo equipe gestora para designar o trabalho conjunto da coordenação e direção da escola, como forma de superar os processos tradicionais, pautado em concepções administrativo/burocráticas de ensino, sem deixar de considerar o que Paro (2011) vem

ênfatizando, que não se pode separar a função pedagógica da função administrativa, já que esta última é necessária para a realização dos objetivos que a escola se propõe. Dentro desse processo cada um exerce papel específico na condução do trabalho, de maneira que as ações devem ser compartilhadas e analisadas conjuntamente.

É consenso entre políticos e pesquisadores da educação que a busca pela melhoria do ensino, na transformação da realidade, perpassa pela formação contínua de professores (as), especialmente no interior das escolas. Nesse contexto de reconfiguração da escola, enquanto espaço de formação para o desenvolvimento do trabalho docente, pela oportunidade que estes profissionais têm em refletir sobre suas práticas e ressignificar o trabalho pedagógico na escola, destaca-se o papel do coordenador pedagógico, enquanto articulador no processo de condução de formação de professores, para que de forma autônoma e coparticipativa construam as finalidades da educação e persigam os objetivos a que se propõem. Assim, o coordenador pedagógico tem a tarefa precípua de formação dos profissionais docentes, ainda que precise dar assistência a outras demandas que lhe são atribuídas necessariamente na escola (DOMINGUES, 2014).

Para atender às demandas da atualidade na escola pública brasileira Pinto (2011) destaca, dentre as diversas atribuições desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, algumas áreas de atuação das quais considera importante no enfrentamento dos problemas encontrados na, quais sejam: a atuação do pedagogo escolar via projeto político pedagógico; o pedagogo escolar e a coordenação do trabalho pedagógico; o pedagogo escolar e os programas de desenvolvimento profissional dos educadores (formação inicial e continuada); o pedagogo escolar e a articulação da escola com a comunidade local e o pedagogo escolar na direção da escola.

Destaca-se a autonomia<sup>14</sup> do coordenador pedagógico na construção do projeto político pedagógico da escola (PPP). É, pois, na materialização desta ação que ele pode desenvolver as suas atribuições relativas à articulação, formação e transformação da realidade escolar. O exercício coletivo de discussão e construção do PPP “tem o potencial de contribuir

---

<sup>14</sup> Para Barroso (2003) o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com suas próprias leis (p. 16).

para a formulação de caminhos alternativos para a superação de problemas pedagógicos encontrados nas escolas” (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 967).

De acordo com Silva e Sampaio (2015) a autonomia do coordenador pedagógico no processo de gestão e organização do trabalho escolar ocorre:

[...] nessa articulação entre a potencialidade agregada à formação continuada, capaz de construir de forma coletiva a reflexão crítica concernente as conexões entre a teoria e a prática pedagógica e a efetivação dessas discussões por meio da construção de alternativas materializadas na elaboração do projeto político pedagógico da escola (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 967).

Com as reformas educacionais e a ideia da descentralização nas escolas foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96) certa autonomia para que as escolas pudessem gerir seus processos pedagógicos e administrativos, como descrito no artigo 15 desta lei, em que os sistemas de ensino deverão assegurar às escolas públicas progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa de gestão financeira (BRASIL, 1996).

Porém, no atual contexto de descentralização e regularização administrativa gerencial do processo de gestão e organização do trabalho escolar, o coordenador pedagógico não tem tido potencial para usufruir dessa autonomia, como forma de utilizá-la para conduzir as ações coletivas na escola (formação e materialização de um PPP consistente) para solucionar os problemas internos das escolas com vistas a alcançar a finalidade da educação.

De acordo com Silva e Sampaio (2015, p.969) o paradigma administrativo gerencial busca transferir para as escolas a lógica dos processos administrativos empresarial, centrado nos princípios da “eficiência e eficácia, do desempenho, da produtividade e o planejamento, burocratizando-se as relações, intensificando o trabalho e produzindo uma cultura individualista e de desempenho performático”.

No que se refere à atuação do pedagogo escolar na coordenação do trabalho pedagógico Pinto (2011) considera que:

O cerne do trabalho pedagógico escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez é núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes. Entretanto a referencia central do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula (PINTO, 2011, p.151).

O que se refere, portanto, ao acompanhamento pedagógico dos coordenadores junto às práticas desenvolvidas por professores/professoras na escola, suas ações e atividades e o

acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, considerando o proposto no projeto político pedagógico da escola (PINTO, 2011).

Como já referendamos anteriormente a formação profissional é elemento de suma importância na ressignificação das práticas pedagógicas. No entanto, uma das principais tarefas do coordenador pedagógico é a formação continuada na escola. De modo que, valoriza o conhecimento produzido pelo professor (a) em seu cotidiano, onde “ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, e faz descobertas e vai aprimorando a sua formação” (CANDAUI, 1996, p. 144).

Ao se referir à formação no ambiente escolar Domingues (2014) assinala que a escola é um espaço de transições individuais e coletivas de construção social, na qual os diferentes sujeitos possuem certo grau de autonomia para conduzir os seus projetos de educação. Partindo dessa concepção aponta dois aspectos estruturantes dos processos de formação:

O primeiro diz respeito ao reconhecimento do espaço escolar como espaço de convivência e negociação na elaboração de um projeto de formação que atenda uma comunidade escolar específica. O segundo aspecto, imbricado ao primeiro, refere-se à própria autonomia compartilhada entre os diferentes intervenientes na busca por um projeto comum de formação que identifique as singularidades de cada equipamento educativo (DOMINGUES, 2014, p. 14).

O reconhecimento da escola como lócus de formação ganha sentido porque nela se desenvolvem as manifestações do ensino e aprendizagem, as práticas, as dificuldades, os saberes. Ela, ainda oferece condições propícias para troca de experiências, necessárias a partilha de conhecimentos, além de ser espaço de reflexão das ações cotidianas, de modo à ressignificar o trabalho desenvolvido pelos professores. A importância da reflexão sobre a prática pedagógica escolar produz conhecimento, à medida que os profissionais são capazes de “reflexivamente pensar sua ação, articulando aos saberes pedagógicos, o conhecimento curricular e os saberes das experiências construídos e reconstruídos no processo formativo” (DOMINGUES, 2014, p. 14).

Cabe aos coordenadores pedagógicos estreitarem as relações com a comunidade escolar local. A aproximação com os pais, associações e outras entidades é de grande relevância para o fortalecimento de parcerias que ajudem a desenvolver junto à escola, atividades, programas e projetos que contribuam com a educação dos alunos. No que se refere às ações do coordenador pedagógico na relação entre escola e comunidade Pinto (2011, p. 167) enfatiza: “O pedagogo pode ser, de modo deliberativo, o elo entre as escolas e as

entidades da comunidade local. Pelas posições que ele ocupa nas escolas, ele pode assumir o papel de articulador do trabalho de integração entre a escola e a comunidade”.

O diretor escolar também assume importância significativa na organização do trabalho pedagógico, segundo Domingues (2014, p. 103) somente “quando o diretor é capaz de desenvolver uma gestão democrática e participativa, de valorização do trabalho de todos, e enxergar em sua ação uma finalidade pedagógica, em função do projeto educativo da unidade” é que o coordenador pedagógico pode desenvolver um projeto coletivo. Embora o diretor se ocupe de tarefas administrativas e burocráticas ele necessita ter envolvimento com o pedagógico, dando apoio e acompanhando o trabalho desenvolvido pelo coordenador, devendo ser um facilitador das ações democratizantes na escola.

As novas mudanças políticas na rede para a infância, especialmente com o Ensino Fundamental de 9 anos, com o alargamento das avaliações externas e somando-se a isso a ideia de que a boa gestão gera excelência, tornaram as atribuições do coordenador pedagógico mais complexas, uma vez que o processo de aprendizagem se articula com a monitoramento dos sistemas de ensino, responsabilizando a escola a buscar resultados para atender as metas globais para a educação brasileira (ESTEBAN; WOLF, 2015; ESTEBAN; SAMPAIO, 2012).

O movimento das avaliações em larga escala que se consolida no ensino na alfabetização vem imprimindo o caráter de uma avaliação eminentemente técnica para a mensuração de desempenho, classificação de sujeitos e tomadas de decisão, quando os alunos não conseguem corresponder às novas demandas do ensino (ESTEBAN; WOLF, 2015).

A consolidação dessa concepção vem na contramão de construções teóricas avaliativas já consolidadas (Ferreiro e Teberosky, 1988; Hoffman, 2005; Luckesi, 2005), que concebem a avaliação como um processo dialógico, qualitativo, reflexivo, por meio do qual se procura conhecer o sujeito que aprende e seus processos peculiares de aprendizagem (Id. Ibid.).

Dessa forma, torna-se tarefa precípua do coordenador pedagógico estar atento a esta realidade, buscando compreender como as avaliações em larga escala atingem as práticas cotidianas na escola. Esteban e Wolf (2015) chamam a atenção para se pensar como se trata a diferença de percursos e resultados no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

As autoras observam que há uma forte tendência de práticas pedagógicas para a alfabetização, com a orientação de processos metodológicos que primam pela memorização, treinamento e reprodução de atividades baseada em testes para o atendimento às necessidades produzidas pelas avaliações externas, que por meio do fortalecimento de controle torna-se um



grande instrumento para classificar e selecionar os alunos. Nesse sentido, as autoras comentam:

As práticas cotidianas se entrelaçam a uma rede com tramas cada vez mais finas que vão separando em grupos, turmas, projetos, salas, entre outras denominações, essas crianças das outras que, não respondendo adequadamente aos exercícios propostos são classificadas em oposição as primeiras, como *crianças com dificuldade de aprendizagem* (ESTEBAN; WOLF, 2015, p.164).

Os sujeitos que organizam o trabalho pedagógico concebem esse movimento como legítimos, passando a tratar os alunos como desiguais, diferentes, com déficits por não conseguir atingir o desempenho esperado (ESTEBAN; WOLF, 2015).

A avaliação classificatória que padroniza conhecimentos e fixa parâmetros predeterminados e escalas fixas de desempenho pouco pode contribuir com o cotidiano das escolas, quando se pensa em um projeto de educação que realmente seja para todos (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012). “Esse movimento afasta o ensino da aprendizagem e resulta muitas vezes, na impossibilidade de encontro de caminhos mais potentes que se produzem nas relações que cotidianamente se estabelecem na escola” (ESTEBAN; WOLF, 2015, p. 164).

Neste contexto, é papel imprescindível do coordenador pedagógico estar atento aos acontecimentos do cotidiano, aos desejos e necessidades das crianças, sua singularidade, a concepção de infância, a cultura dentre outras, se colocando mais próximo das relações que permeiam o ensino e aprendizagem, disponível a orientar, propor, apoiar e acompanhar os professores em um projeto de ensino capaz de atender a todos (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012). O coordenador pedagógico torna-se aquele que ajuda professores a “aprimorarem experiências educativas em consonância com as características e necessidades das crianças” (BONDIOLI, 2013, p. 117).

Contudo os desafios da atualidade da gestão pedagógica não são poucos, as considerações a este respeito têm sido analisadas sobre diversos enfoques. Como forma, de desvelar a realidade atual da escola básica brasileira, no contexto da alfabetização, apresentamos uma análise feita a partir da relação entre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador.

### 3.3 – A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA) E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL FLOR DO SABER EM ABAETETUBA/PARÁ NA PERSPECTIVA DE GESTORES E DOCENTES.

O estudo apresenta o processo de desenvolvimento da pesquisa, a trajetória da investigação empírica, a caracterização da escola pesquisada e a instituição da ANA dentro da escola. Em seguida serão apresentados os achados da pesquisa, buscando responder sobre as implicações da ANA na organização do trabalho pedagógico na escola Flor do Saber.

### **3.3.1 – O caminho da pesquisa**

Com o objetivo de conhecer como a escola Flor do Saber se organiza e efetiva o trabalho pedagógico para o ensino na alfabetização de alunos do ciclo alfabetizador, no contexto da ANA, foi realizada a primeira visita na escola no mês de outubro de 2017, com conversa informal com a diretora da e professores(as), a fim de verificar o possível assentimento para o desenvolvimento da pesquisa. A escolha da referida escola foi motivada por termos tido experiência neste lugar como professora do ensino de informática educativa, no ano de 2015, onde atendíamos alunos desde a pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental. Esse fato certamente nos permitiu realizar a pesquisa, por já haver uma relação de respeito e confiança entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. É claro que quando se trata de uma de um estudo científico, sempre há uma tensão de ambos os lados, no entanto considerei que a boa conversa foi o suficiente para tranquilizar os respondentes. As conversas foram realizadas no final de uma Hora Pedagógica (HP) com professores (as) e a diretora, e posteriormente com cada uma das participantes.

Após alguns dias, e estrategicamente para que os participantes se acostumassem com ideia da pesquisa, iniciamos com a entrevista semiestruturada, sendo entrevistadas duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, uma de cada turno, a coordenadora pedagógica e diretora da escola, que não se opuseram em responder sobre o desenvolvimento do trabalho, se mostrando flexíveis em colaborar com a pesquisa. A entrevista teve por objetivo conhecer as concepções e práticas das participantes e que importância elas têm dado aos processos avaliativos, mais precisamente sobre a ANA.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a), no âmbito de uma linha progressista atua na mediação dos processos ao alcance dos objetivos traçados em conjunto na escola. Ele tem papel principal na focalização do objetivo maior que é a educação do aluno (LIBÂNEO, 2008). Dessa forma, buscamos nesta entrevista conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido por este sujeito e sua relação com a ANA, fazendo comparações com as falas das professoras, desvelando as possíveis contradições que por ventura se apresentarem, bem como analisar o seu posicionamento na condução da educação na alfabetização de alunos. O (a) diretor (a)

escolar assume também o papel de articulador e líder na escola, que deverá influenciar os sujeitos a trabalharem entusiasmadamente em prol dos objetivos, sendo necessário que se ocupe não só das tarefas administrativo/burocráticas, mas também pedagógica (TAVARES, 2009). A finalidade da entrevista é conhecer como a gestão pedagógica organiza o trabalho pedagógico para o ciclo alfabetizador e sua vinculação com a ANA, procurando desvelar as relações que permeiam esse processo.

Para além das entrevistas foram também realizado visita na escola com vistas a analisar os documentos oficiais internos. Não houve nenhuma objeção sobre a apropriação desses documentos, podendo ficar bem à vontade para poder apreciá-los. Iniciamos com o Projeto Político pedagógico da escola, a fim analisar as concepções sobre educação e sua relação com a ANA, remetendo a análise com o que fora revelado nas entrevistas. Em seguida, analisamos o plano de trabalho da coordenação pedagógica, com o intuito de desvelar como é direcionado o trabalho pedagógico na escola, seus objetivos e encaminhamentos para o desenvolvimento do ensino. Por fim, foram analisados os resultados de proficiência da prova ANA (2013-2016) com intuito de verificar o resultado da escola diante desse teste, sua evolução ou retrocessos. Todos esses documentos foram importantes para o entendimento do trabalho desenvolvido na escola.

A partir dos dados empiricamente coletados passamos pelo momento de codificação das informações, o que resultou na seleção das categorias de análise. A primeira unidade de análise Efeitos da Política de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) na escola, procura responder as nossas inquietações, quais as implicações que a ANA tem produzido no contexto da organização do trabalho pedagógico na escola Flor do Saber, Abaetetuba/PA, suas possíveis contribuições e dificuldades. Para dar conta deste processo, contamos com mais outras duas categorias analíticas, Avaliação Externa e o Trabalho Pedagógico no Ciclo Alfabetizador e Concepções e Práticas de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que estão imbricadas na primeira.

Em Avaliação externa e o trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador, buscamos mostrar como os sujeitos se organizam para desenvolver o trabalho pedagógico para o ensino na alfabetização; a formação continuada, as orientações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola, as práticas de alfabetização, dentre outras que achamos pertinente para a discussão deste estudo.

Na categoria, Concepções e práticas de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), buscamos apreender que concepção os sujeitos da escola Flor do Saber têm sobre a ANA, quais as influências que esta avaliação exerce sobre o fazer pedagógico dos sujeitos,

procurando desvelar o que pensam e fazem no que se refere às práticas pedagógicas para o ensino dos alunos concluintes do ciclo alfabetizador e sua relação com a ANA.

### **3.3.2 – A Escola Municipal Flor do Saber e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**

A escola Flor do Saber localiza-se no município de Abaetetuba-PA, no bairro de São Lourenço. Pertence à rede municipal de ensino, atendendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como dispõe de atendimento multifuncional para crianças com deficiência. Foi fundada no dia 19 de novembro de 1962, por motivo de carência de escolas naquela redondeza e pela existência de inúmeras crianças que transitavam nas ruas e não tinham os seus estudos garantidos. É situada em bairro bastante amplo com a existência de igrejas (católicas e evangélicas), comércio diversificado com supermercados, farmácias, açougues, armarinhos, sorveterias, pequenas mercearias, malharias, bares, casas de festas, oficinas de carros, motos, bicicletas, escolas de educação infantil, fundamental e médio, praças e inúmeras casas de alvenaria e madeira.

Quanto à infraestrutura a instituição abrange um espaço com 01 sala Multifuncional, 01 Laboratório de Informática, 01 sala de Leitura, 07 salas de aulas, 02 banheiros para as crianças (masculino e feminino) com instalações sanitárias em condições razoáveis de manutenção de higiene, 01 banheiro para funcionários, cozinha, sala da direção, secretaria equipada com um computador completo e uma reprodutora de texto, que atendem razoavelmente às necessidades da escola em geral, espaço para apresentação cultural, encontros e reuniões, uma quadra para recreação e esportes e alguns equipamentos que auxiliam o professor em sala de aula (Data Show, DVD, televisão, livros CDs). O prédio apresenta boa ventilação com boa iluminação e está em processo de adaptação para alunos público alvo da educação especial.

A escola funciona em dois turnos, com intervalo para o almoço, sendo que à noite não há atividade na escola. Pela manhã o horário de funcionamento, em sala de aula, é das 7 horas às 11 horas e 15 minutos e à tarde de 13 horas e 45 minutos às 18 horas.

Quanto ao atendimento, a maioria dos alunos vem de famílias humildes oriundas de periferias próximas e da zona rural, os pais e responsáveis exercem profissões advindas do funcionalismo público, do comércio, serviços braçais, domésticos e mercado informal. O Quadro 10 a seguir apresenta a lista do número de alunos atendidos, distribuídos de acordo com as modalidades da educação.

**Quadro 10** – Número de alunos atendidos

Modalidade	Educação infantil	Ensino fundamental (do 1º ano/9 ao 5º ano/9)	Total
Nº de alunos	110	195	305

Fonte: Documento de registro de matrícula/2018.

De acordo com as informações dadas pela secretaria da escola, dos 195 alunos que são atendidos no ensino fundamental, 60 são alunos concluintes do ciclo alfabetizador, sendo distribuídos em três turmas, 3º ano A-19 alunos, 3º ano B-18 alunos e 3º ano C-23 alunos, que realizam a avaliação nacional de alfabetização - ANA.

A referida escola possui um total de 46 funcionários, sendo distribuídos de acordo com sua função específica. No Quadro 11 a seguir podemos observar essa distribuição.

**Quadro 11** – Quantidade de funcionários distribuídos por função

FUNCIONÁRIOS	NÚMEROS	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA
Direção	01	Informou que é formada em Pedagogia pela UFPA, desde 2007, possui mestrado em Educação pela UDS em 2017. Tem experiência com professora na Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM) e coordenadora pedagógica em instituição de ensino médio público da rede estadual de ensino
Coordenação pedagógica	01	É formada em Pedagogia pela UFPA, desde 2007, possui mestrado em Educação pela UDS. Tem experiência com professora na Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM) e diretora escolar em instituição de ensino médio público.
Secretário administrativo	02	
Agentes de apoio (serventes e merendeiras)	08	
Vigias	04	
Porteiros	02	
Professores de sala regular	15	<b>PROFESSORA-(A):</b> 17 anos de experiência na educação infantil e no ensino fundamental. Formou-se em 2013 em Ciências Naturais, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É especialista na área de ciências com ênfase em biologia, pela faculdade de Tapajós (FAT), desde 2015.  <b>PROFESSORA-(B):</b> 17 anos de experiência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como desenvolve trabalho no atendimento especializado para crianças com deficiência na própria escola. É formada em Ciências Sociais pela UFPA, desde 2014 e possui especialização em psicopedagoga com Educação Especial pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM), concluindo em 2017.
Professores de sala multifuncional	04	
Professores cuidadores e	06	

interpretes		
Professores da sala de leitura	02	
Professores do laboratório de informática	02	
TOTAL	46	

Fonte: A autora.

De acordo com os dados coletados com a Direção da escola Flor do saber, a maioria dos servidores tem vínculo efetivo. Grande parte dos (as) professores (as) é graduada, possui pós-graduação na área da educação e afins.

A escola Flor do Saber realizou a ANA desde a sua primeira edição em 2013, de acordo com as atribuições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira - INEP, tendo em vista o disposto na Portaria nº482, de 7 de julho de 2013, através da qual se estabelecem as estratégias para a realização da ANA, sendo realiza nos anos de 2013, 2014 e em 2016, conforme a Portaria nº410/2016. A escola Flor do Saber participou de todas as edições da ANA e com os dados disponibilizados pelo INEP é possível observar a evolução da aprendizagem dos alunos, conforme os construtos idealizados pela ANA.

A interpretação destes resultados tem como base as escalas de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática, onde para cada nível de desenvolvimento está a descrição das habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos, como apresentadas nas Tabelas 7, 8 e 9.

É importante destacar que devido às mudanças na grade de correção dos testes de Escrita de uma edição para outra, o documento de orientação dos resultados da ANA, relata que por esse motivo os resultados não são comparáveis, de forma que os dados de 2014, referente à Leitura e Escrita não foram disponibilizados pelo INEP. Dessa forma, buscaremos fazer uma análise sucinta destes resultados. Em seguida na Tabela 8, apresentamos os resultados em Leitura do ano de 2013 – 2016.

**Tabela 8** – Resultado ANA – 2013, 2014 e 2016 Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Leitura/Escrita/Matemática

<b>LEITURA</b>				
	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>
2013	57,28%	21,63%	21,1%	0,0%
2014	Não disponível			
2016	53,19%	29,79%	14,89%	2,13%
<b>ESCRITA</b>				

	<b>Nível 1</b>	<b>NÍVEL 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>	<b>Nível 5</b>
2013	57,28%	21,63%	21,1%	0,0%	Xxxx
2014	Não disponível				
2016	40,34%	42,55%	0,00%	17,02%	0,00%

---

<b>MATEMÁTICA</b>					
	<b>Nível 1</b>	<b>NÍVEL 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>	
2013	59,30%	17,75%	22,95%	0,00%	
2014	50,0%	42,0%	6,0%	2,0%	
2016	53,19	31,91	10,64	4,26	

Fonte: INEP/SAEB.

Em 2013 a maior parte dos alunos da escola Flor do Saber está concentrada no nível 1 de proficiência em Leitura, considerado o menor nível da escala, sendo menores que os resultados do Estado Pará e Abaetetuba, que apresentaram respectivamente (43,16% %, 52,81) no mesmo nível. O que significa dizer que a escola apresenta uma proficiência baixa em relação à maioria das escolas de sua redondeza e a da maioria das escolas do Estado. Observamos que mesmo com o passar dos anos a situação da escola não é diferente, pois, embora se perceba alguma evolução, se compararmos os anos de 2013 e 2016, ainda assim, a escola Flor do Saber continua apresentando nível insuficiente em Leitura.

Na escrita observamos alguma evolução dos alunos para os níveis subsequentes de 2014 para 2016, aumentando o percentual de alunos no nível 2 e 4. No entanto, a maioria dos alunos se mantém concentrados no nível 1, considerado insuficiente. Consideramos que é mais fácil observar o processo de escrita em um teste do que as práticas sociais de leitura.

Em matemática, mais de 50% dos alunos estão no nível 1, considerados insuficientes. Observamos uma oscilação nos resultados, entre os três anos que se seguem, entre altos e baixos. Porém, é possível observar alguma evolução, quando em 2016 14,9% de alunos avançaram para os níveis 3 e 4, considerados suficientes.

Do ponto de vista descritivo das escalas de proficiência, o aluno no nível 1, na escala de Leitura demonstra desenvolver habilidades para ler palavras simples, palavras canônicas, que são compostas por consoante-vogal-consoante-vogal, como por exemplo, GATO ou palavras mais complexas, palavras que são constituídas por dígrafos. Neste sentido, de acordo com a perspectiva do letramento, entendemos que a criança desenvolveu o primeiro estágio da alfabetização, sentido estrito. Porém, ela deve avançar para o sentido lato, envolver as práticas da leitura com as práticas sociais. No entanto, acreditamos que as práticas sociais das crianças, a sua relação com meio, não podem ser quantificáveis. Será possível medir a capacidade dos alunos fora do seu cotidiano, com testes que são externos à escola? Autores

como Dickel (2016), Minhoto (2016), Esteban e Wolf (2015), Esteban e Sampaio (2012) vêm enfatizando que os testes classificatórios não têm capacidade para diagnosticar as reais aprendizagens das crianças, porque muito se distancia daquilo que é vivenciado diariamente nas escolas.

### **3.3.3 – Os Efeitos da ANA na Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo Alfabetizador na Escola Flor do Saber.**

A política educacional brasileira para o ciclo alfabetizador tem como base o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, a LDB/96 e a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), materializada pelo PNAIC e pela avaliação externa ANA, ferramentas que orientam a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Conhecer a dinâmica deste processo nos ajudou a desvelar as implicações da ANA na organização do trabalho pedagógico na escola Flor do Saber.

#### Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador

Os estudos nos mostram que, na escola Flor do Saber a organização do trabalho pedagógico é orientado pela equipe gestora da escola - direção e coordenação – com a participação dos demais servidores. Utilizam como instrumento de registro metodológico o documento que nomeiam como “Planos de Trabalho”, onde descrevem todas as atividades planejadas para a execução semestral. Dentre estas atividades encontramos o planejamento geral interno, Análise e verificação dos planos de aula e dos registros diários dos professores, Jornada Pedagógica, Hora Pedagógica (HP), reuniões administrativas e pedagógicas, formação temática, análise pedagógica das avaliações bimestrais e avaliação institucional.

Com base nesses registros, observa-se que a equipe gestora da escola Flor do Saber, apresenta atividades pedagógicas diversificadas, demonstrando uma intencionalidade no sentido de definir ações para o acompanhamento pedagógico de professores (as) na escola. Ressalta-se a importância do plano de trabalho, que se constitui em um dos eixos metodológicos importante, de orientação do trabalho pedagógico para os professores.

Entre as atividades que organizam o trabalho da equipe gestora na escola Flor do Saber, destaca-se o planejamento geral interno, realizado através de encontros e discussões, com a finalidade de organizar a jornada pedagógica, a coordenação e organização das demais



atividades de planejamento desenvolvidas dentro da escola, reunião de pais e responsáveis, reuniões administrativas e pedagógicas, análise e verificação dos planos de aula e registros diários, tendo como objetivo auxiliar professores (as) nas dificuldades percebidas, sugerir novas ações e acompanhar o desenvolvimento do planejamento, análise pedagógica das avaliações bimestrais, com a finalidade de perceber se os objetivos propostos para os bimestres estão contemplados na avaliação, se há necessidade de correção e/ou modificação. A descrição das atividades acima nos permite enfatizar que a ANA não está prevista no universo do Plano de Trabalho da escola, bem como, momento para o estudo de seus resultados.

A jornada pedagógica é o momento em que participam professores e demais funcionários da escola e tem como objetivos principais valorizar o trabalho do corpo docente, analisar dados estatísticos da escola, atualização do PPP, tirar dúvidas e contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem. No PPP também não encontramos registro sobre a realização do processo da ANA na escola.

Outro evento desta natureza que encontramos nos registro do Plano de Trabalho é o momento de socialização da análise das notas e rendimento do aluno, para que juntos, professores(as) e equipe gestora possam analisar os resultados e propor sugestões que contemplem as dificuldades encontradas. Cabe frisar que estas análises limitam-se aos rendimentos dos alunos nas avaliações internas, não alcançando dados das avaliações externas como é o caso da ANA.

Específico para os docentes é desenvolvido a HP, um momento dedicado à formação continuada dentro da escola, que acontecem através de planejamento, reflexões, discussões, orientações e esclarecimentos; as formações temáticas que têm como objetivo melhorar o processo de ensino aprendizagem. Observamos que, mesmo neste momento onde o trabalho é voltado para as ações pedagógicas dos professores, não é proposto atividades que permitam um trabalho sistematizado com as avaliações externas, neste caso a ANA.

Ao analisar a prática pedagógica da equipe gestora e das professoras na escola Flor do Saber, observamos que mesmo não havendo planejamento sistematizado para as atividades da ANA, na prática há um trabalho de coordenação pedagógica no sentido de orientar os professores (as) na perspectiva dos testes da ANA, na fala dos sujeitos é possível afirmar esta prática.

Eles orientam a gente a trabalhar... é focar principalmente a língua portuguesa e matemática, os cálculos e a parte da leitura e escrita, porque é nisso que pesa mais, porque a prova da ANA são essas duas disciplinas, né! Eles falam mesmo pra gente trabalhar, principalmente a parte da alfabetização, não deixar de lado o conteúdo que

vem de lá da SEMEC, mas focando sempre na alfabetização, focando os cálculos e a leitura e a escrita das crianças. Ela tira algumas provinhas pra gente ir se preparando logo, até os livros que vem de acordo com que a ANA tá pedindo. Hoje em dia a maioria já é assim. (PROF. A)

Ela procura ajudar, ela dá as orientações, ela procura os testes na internet pra que a gente possa está ali, pra gente ter uma ideia do que é que vem no teste, de como ele é cobrado, de como ele é colocado pra que a gente possa formular os nossos testes e trabalhar em cima disso! Ela sempre prima pelos jogos, trabalhar de forma lúdica! Então, ela tá sempre orientando, informando, apresentando material que tem ai! (PROF. B)

A gente faz a análise, primeiro com os professores, só que geralmente por turno, que a gente não consegue reunir os dois turnos, é feito uma análise do que foi colocado e sempre a gente traça uma meta pro próximo ano. Então, isso é um ponto positivo que a gente vem melhorando, a gente consegue ver, que nem que seja 1 décimo a gente tem subido nas nossas pontuações, a gente vem melhorando porque a gente faz isso! Saiu o resultado, a gente faz uma análise, a gente vê o que melhorou, o que a gente pode mudar, porque é gradativo não pode ser de uma hora pra outra! Isso a gente sempre faz! (COORD. PEDAG.)

Os diálogos acima apresentados evidenciam que a relação trabalho pedagógico e ANA está diretamente ligada a um processo de desenvolvimento de práticas alfabetizadoras, em que tanto as professoras como a coordenadora pedagógica da escola Flor do Saber desenvolve o trabalho pedagógico orientando seus objetivos a partir dos construtos da ANA, na busca e alcance de resultados.

Estas práticas são resultantes de um modelo de escola que ainda está assentada em um alicerce tradicional, burocrático, que foi agudizado pelo processo do neoliberalismo nas políticas públicas, numa escola em que o conhecimento é a essência do processo educativo e não a humanização do sujeito, uma escola assentada em preceitos da meritocracia, uma escola para sábios, onde o objetivo é o alcance de determinados patamares, o alcance de resultados.

A escola moderna que temos até hoje é uma escola idealizada para poucos e num país como o nosso, de extrema pobreza, assolado pelo neoliberalismo dos anos 90 trouxe consequências ainda mais drásticas para este campo. Isso tudo traz grandes implicação à prática cotidiana, onde se estabelece os caminhos da aprendizagem, pois conduz os sujeitos a desenvolver um trabalho que está na contramão de um processo de alfabetização, que valoriza a perspectiva progressista, que leva em consideração a singularidade da criança, o tempo de aprendizagem, a cultura e concepção de infância.

Por isso, é necessário garantir que todas as atividades e ações da escola estejam previstas no planejamento escolar, de outra forma corremos o risco de ir à contramão dos objetivos pretendidos. Sabemos que a cultura organizacional da escola pode ser influenciada tanto pela adesão de projetos externos, quanto por projetos comprometidos com uma educação transformadora. De forma que os sujeitos que o organizam, que utilizando da sua

relativa autonomia, escolhem o caminho para o desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, o coordenador pedagógico tem papel importante, pois entendido como aquele que articula as práticas pedagógicas da escola, cabe a ele promover o desvelamento dos entraves produzidos pela cultura escolar, de modo que as ações sejam garantidas nos projetos da escola.

Outra implicação é a inexistência da sistematização de um estudo analítico dos resultados obtidos pela ANA, isto acontece porque os resultados da ANA não são analisados de acordo com o cotidiano da escola, causando um desalinhamento na organização do trabalho pedagógico na escola Flor do Saber, constituindo-se este desalinhamento em falta de articulação entre os núcleos conceituais<sup>15</sup> constitutivos da organização do trabalho pedagógico: objetivos, avaliação, conteúdos, métodos.

Compreendemos que o fato da ANA não está contemplada no Plano de Trabalho da escola, interfere de forma negativa na organização do trabalho pedagógico, havendo a necessidade da escola buscar um trabalho sistematizado que relacione a avaliação ANA com as outras práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, promovendo um trabalho pedagógico sistematizado e articulado dos núcleos conceituais constitutivos da organização do trabalho pedagógico, possibilitando pensar e discutir os processos avaliativos da escola em sintonia com os interesses e expectativas de uma educação humanizadora.

A avaliação prevista no Projeto Político Pedagógico da escola Flor do Saber se refere a uma avaliação do tipo qualitativa:

Com uma nova visão de educação (inclusiva) a nossa escola evidência, também, a proposta de avaliação contínua que possui caráter qualitativo, diagnóstico, investigativo, processual e está centrada na aprendizagem do educando. A inclusão tem fundamentação legal na Constituição Federal que elege “**a cidadania e a dignidade da pessoa humana**” (Art.1º, Inc.II e III) (ABAETETUBA, 2018, p.14).

Porém o que observamos através dos relatos é que na realidade os resultados não estão sendo analisados com base nesta avaliação, de forma que a prática pedagógica desenvolvida no chão da escola tendencialmente passa a ser orientada com base nos construtos da ANA. Os resultados são analisados a partir do produto que ANA apresenta. Quando os sujeitos são indagados de que forma analisam os seus resultados a culpa do fracasso escolar recai mais sobre a forma como esta avaliação é aplicada. Como assim enfatizam:

Eu acredito que a ANA não condiz com a realidade dos meus alunos [...] Primeiro porque os professores não tem acesso a essa avaliação, vem o professor aplicador ai é ele que faz tudo, aí as crianças não sabiam que tinha um cartão resposta pra

---

<sup>15</sup> Encontrado em Freitas (2014, p. 1085).

resolver, não foi passado às informações, mas isso tudo tem que ter uma preparação, uma orientação. Eles não tinham sido orientados pra isso, muitos alunos daquela turma estavam alfabetizados mesmo, mas o fato de receber ali um professor diferente, eu achei que o resultado não foi associado ao que o aluno sabia (PROF. B).

Eu acho complicado, porque eu sou a professora, eu sei quem consegue e quem ainda não consegue fazer alguma coisa. Então eu acho complicado eles mandarem outra pessoa para vim aplicar a prova ((PROF. A).

Observamos que embora as professoras mencionem que as avaliações não conseguem medir a real capacidade de aprendizagem dos alunos, ainda assim as justificativas sobre o fracasso dos testes recaem sobre a forma como a prova é aplicada, sendo necessária uma análise mais consciente sobre a ANA. Como bem enfatiza Freitas (2014) os sujeitos se preocupam em verificar se os alunos subiram ou desceram nas escalas de proficiência.

Chamamos a atenção para o modelo de avaliação que se apresenta nas práticas de professores/as e defendemos a ideia de que, é necessário que o trabalho pedagógico se organize em função das necessidades e do cotidiano da escola, e ao mesmo tempo esteja em consonância com a base organizacional do ensino. De forma que este processo seja sistematizado, assegurado no planejamento da escola, as orientações pedagógicas e os estudos analíticos dos resultados das avaliações externas precisam estar contemplados no planejamento escolar, constituindo-se como parte e não como instrumento de regulação do processo de alfabetização. É precisamos entender que não é a ANA que deve ditar as regras, mais a escola, de acordo com os seus projetos e objetivos para a educação.

As discussões dentro da escola devem ter como premissa básica as tomadas de decisão quanto os objetivos da educação (DOMINGUES, 2014). Na alfabetização, buscar compreender que conceito de alfabetização se está priorizando, que objetivos queremos alcançar, que metodologia utilizar, qual avaliação mais combina com o tipo de educação que se propõe a buscar.

### Concepções e práticas da ANA na Escola Flor do Saber

Os estudos evidenciam que o processo de implantação da ANA ampliou as concepções de avaliação no interior da escola, incluindo novos conceitos, implicando na (re) construção das concepções e práticas avaliativas, vivenciadas no cotidiano das práticas pedagógicas. Sabemos que há uma carga de conceitos e significados que constituem estas concepções, entretanto, cada uma orienta-se por uma visão de homem e de mundo gerando contradições.

Quando tratamos do ciclo alfabetizador, duas concepções de avaliação se destacam no cotidiano da escola, a que se orienta no Artigo 47 da resolução CNE/CEB nº 4/2010, que defende uma concepção formativo-qualitativa na perspectiva da ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO que leva em consideração a singularidade da criança, o tempo de aprendizagem, e a concepção de infância; e a proposta pela ANA, quantitativa e classificatória, que avalia os conhecimentos a partir de um parâmetro de medição com conteúdos mínimos relativos a competências e habilidades.

Observamos no diálogo com os sujeitos que não há uma definição clara sobre a concepção que orienta a organização do seu fazer pedagógico, pois, ora demonstram se orientar pela concepção formativo-qualitativa proposta nas formações do PNAIC, como é o caso da professora “B” quando relata “Eu achei que tinha necessidade de distribuir o meu tempo, de colocar nesse meu tempo uma oficina de leitura, de trabalhar com os níveis silábicos, porque antes a gente trabalhava de uma maneira, mas não conseguia atingir o aluno com dificuldade”. Em outro momento a mesma professora diz “[...] pelo menos eu comecei a preparar minha turma, eu baixo simulado da internet da ANA [...]”. Por este extrato das falas é possível afirmar que não há uma concepção definida sobre o processo de alfabetização internamente pela escola, entretanto concluímos que a concepção que predomina é a da ANA, uma vez que, no final do processo as preocupações recaem sobre os seus resultados, os níveis de proficiência impostos pelo sistema, como relata a professora B:

Esse ano ainda não foi passado pra gente, mas o ultimo resultado (2014) eu esperava que aparecesse mais, eu achei um resultado regular, não lembro de números, mas eu achei regular, eu me sinto frustrada porque eu achei que eu dei muito e aí a gente acabou recebendo pouco. Aí eu me preocupo, to sempre de alguma maneira colocando uma coisinha a mais diferente, de que jeito pode mudar, trabalhar um pouquinho mais aqui, porque eu me preocupo!(PROF. B)

Compreendemos que este é um processo inerente ao Estado regulador, faz parte do modelo atual de gestão da escola pública vinculada à concepção neoliberal de educação que introduz os modelos de avaliação externa, aqui especialmente tratando a ANA, enquanto instrumento da política gerencial, pressiona os professores na busca por resultados induzindo o trabalho pedagógico da escola ao atendimento das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, não levando em consideração suas reais aprendizagens, se contrapondo a perspectiva da alfabetização e letramento, perspectiva que acreditamos ser capaz de possibilitar uma escola que valoriza todas as dimensões da aprendizagem, que concebe a avaliação como um processo dialógico, qualitativo, reflexivo, por meio do qual busca conhecer os sujeitos e seus processos de aprendizagem.

Essa pressão movida pela ANA conduz para a perda da autonomia destes sujeitos, interferindo de forma negativa, impossibilitando a construção de uma concepção interna da escola, com objetivos claros e definidos para o seu cotidiano.

Identificamos que é nesta perspectiva de ambivalência entre processos educativos que se desenvolve a organização do trabalho pedagógico da escola Flor do saber, como é possível observar quando as professoras conceituam a ANA.

Eu vejo assim, que não concordo muito com essa política, porque é um resultado que ele vem de modo geral. Então, eu não posso avaliar a minha turma junto com outra turma. Eu preciso saber o desempenho da minha turma e ela é realizada pra saber o desempenho dos 3º anos que estão na escola. Então, acaba que uma turma compromete o resultado da outra! (PROF. B).

Eu acho complicado assim, eu sempre falo pra diretora, a minha angustia é que poxa! Eu sei que aquele aluno consegue fazer, mas porque naquele momento aquele aluno se deu mal assim, entre aspas! Porque agente tem uma maneira de trabalhar [...] aí vem um aplicador que faz da maneira dele (PROF. A).

Então, eu acho muito complicado isso! Que essa provinha não pensa assim em ver o nível de alfabetização, mas não pensa em ver qual a necessidade realmente de todos os alunos, porque tem os alunos com deficiência (PROF. A).

Para as professoras o processo avaliativo da ANA na escola acontece de forma fragmentada e desorganizada, não têm uma visão positiva, para elas a ANA é subsidiada por um processo avaliativo exíguo que não consegue acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. A professora A reclama da avaliação não levar em consideração as peculiaridades dos alunos com deficiência. Entretanto, quando questionadas sobre, de que modo a ANA vem contribuindo com suas práticas pedagógicas, expressam o que vem aprendendo no PNAIC, evidenciando uma mistura de conceitos entre o Programa PNAIC e a ANA. O primeiro explicita dois pressupostos fundamentais para o trabalho pedagógico na alfabetização, quais sejam: “o papel do lúdico, do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança, respeitando os seus modos de pensar e a sua lógica nos processos de construção dos conhecimentos” (BRASIL, 2014, p. 9) e o segundo, orienta para o alcance dos níveis de proficiência, baseada em testes. De modo que, isso implica no conflito entre teoria e práticas no interior da escola. Isso é evidente nas falas abaixo.

A ANA contribuiu porque assim... mesmo que a gente faça as formações tem sempre algo novo que podes te espelhar pra tu realizares, tu entendeu!? A partir disso eu melhorei bastante no meu trabalho também na sala de aula pra alfabetização, porque eu vou buscar lá algumas formas de trabalhar, fazer! Sabe?! Acho que melhorou o desenvolvimento deles também!(PROF. B)

Eu acho que sim! hoje em dia já tem os gêneros textuais, as crianças já conseguem identificar o que é convite, o que é parlenda, o que é fábula, né?! Isso aí é muito importante, e hoje em dia todo mês nós trabalhamos um gênero textual e no final nós fazemos a culminância, nós chamamos de sexta literária. Aí, veio a parte de resultado diagnóstico, porque antigamente nós não fazíamos lá isso, saber o nível que a criança tá, se ela é pré-silábico, silábico com ou sem valor sonoro. A gente fazendo a diagnose, a gente já sabe o nível que o aluno se encontra. Isso é muito importante porque pra ele ir aprofundando melhor os conhecimentos. Se eu tenho um aluno pré-silábico e outro alfabético eu não posso me prender, há... por que eu vou trabalhar a mesma coisa com pré-silábico e o alfabético? Não! Porque o alfabético vai dizer eu já vi tudo isso! Então, tem que ser um trabalho diferente, pra que gente possa ajudar o pré silábico e também avançar com alfabético (PROF. A)

Apesar de o PNAIC utilizar-se de estratégias indutoras de currículo padronizado e de aprendizagens, as falas das professoras revelam que houve mudanças positivas em suas práticas a partir do que vem aprendendo nestas formações, o que as alimenta a desenvolver atividades baseadas em processos qualitativos, valorizam a formação porque hoje conseguem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, através da avaliação diagnóstica. Tais mudanças não ocorrem em função da ANA, no entanto elas são orientadas e pressionadas a desenvolver também um trabalho que valoriza processos quantificáveis, e isso gera um conflito dentro da escola, desarticulando o processo do ensino.

É necessário esclarecer que há uma contradição no interior da própria política de avaliação para o ciclo alfabetizador. O PNAIC e a ANA são políticas criadas para desenvolver um trabalho integrado e articulado, ocorre que se orientam por concepções díspares, que requerem práticas pedagógicas antagônicas. O PNAIC apresenta uma concepção fundamentada na perspectiva de avaliação formativa, prioritariamente qualitativa em detrimento de aspectos quantitativos ou classificatórios. Já a ANA, apresenta uma concepção de cunho quantitativo e classificatório, avalia os conhecimentos a partir de um parâmetro de medição, com conteúdos mínimos relativos a competências e habilidades.

Notamos então que a ANA se contrapõe aos preceitos propostos pelo PNAIC, que se alicerça nos direitos de aprendizagens que os alunos do ciclo alfabetizador necessitam para alfabetizar-se, na necessidade de professores e professoras elegerem metodologias que respeitem “o ritmo de aprendizagem das crianças. Isto é, que não concebam as crianças como um bloco homogêneo, mas que considerem o tempo de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse de cada menino e menina do grupo”. (BRASIL, 2012b, p.21). Portanto é uma avaliação que não tem capacidade nem para avaliar o conceito de alfabetização para o qual ela foi criada, já que é uma avaliação que não se preocupa com as peculiaridades individuais das crianças.

Importante lembrar que tanto a ANA como o PNAIC faz parte da mesma política de educação, que ao estabelecer procedimentos e tempo determinado para que o aluno seja alfabetizado a contento em seus 6, 7 ou 8 anos de idade desmontam o conceito essencial do ciclo alfabetizador, que é o respeito ao tempo, porque estipula o tempo em que a criança deve estar alfabetizada, assim como estipulam o que as crianças devem ou não aprender.

Esse processo de exigência de determinados patamares no ciclo alfabetizador está na contramão da alfabetização humanizadora, na qual acreditamos ser a ideal para os nossos alunos. É um processo fruto do movimento histórico da política pública brasileira, que responde as exigências do capitalismo.

Se essa avaliação apresenta muitas lacunas ao avaliar o desenvolvimento de alunos que apresentam alguma diferença em seus aspectos biopsicossociais, de certa forma não estará preparada para a avaliação de alunos que apresentam deficiência. Observamos na fala da coordenadora pedagógica da escola a preocupação com estes alunos ao se referir aos resultados dos testes da ANA.

[...] Ele não sabe os conteúdos, as competências, as habilidades necessárias pra um aluno que não têm deficiência está no sétimo ano! Mas, ele já conseguiu vencer um monte de barreiras, de limitações, que com as deficiências dele estão dando o direito dele estar no sétimo ano, mas isso você só consegue dentro da escola quando você tem um olhar diferenciado e ai isso não é medido nesses testes. Então, eu acho injusto em alguns pontos esses testes (COORD. PEDAG.).

Esteban e Sampaio (2012) vêm alertando sobre a questão da igualdade/desigualdade no contexto escolar, de que não é possível lançar mão de um projeto de educação transformadora, que busca a homogeneização de resultados, através de testes padronizados, quando vivemos em uma sociedade marcada pelas diferenças e singularidades dos diferentes sujeitos que vivem e que dão vida à escola.

Estas contradições geram também implicações na autonomia dos sujeitos para a formação de suas concepções. Em consequência a perda de autonomia fragiliza o trabalho pedagógico e condiciona os sujeitos à orientação de concepções que não reproduzem o cotidiano da escola.

Russo (2011) vem enfatizando que os sujeitos que direcionam o trabalho pedagógico não têm tido forças para usufruir dessa atribuição, por falta de clareza do produto pretendido. O fato é que historicamente o trabalho escolar além de pretender transformações na formação social dos sujeitos, busca alcançar outras finalidades, oriundas das transformações políticas, econômicas da sociedade, que priorizam a formação para mercado de trabalho. Estes dois âmbitos acabam gerando na escola, falta de clareza na finalidade da educação.



Portanto, é desafio para a coordenação pedagógica buscar refletir essa política dentro da escola, discutir os objetivos e as finalidades da alfabetização, buscando analisar se as ações desenvolvidas estão caminhando na direção que almejam, demandando o exercício da autonomia deste profissional dentro da escola.

Como percebemos nos estudos, na escola Flor do Saber as professoras ora se orientam pelo PNAIC ora se orientam pela ANA nas suas práticas pedagógicas, o que implica um processo de instabilidade, contribuindo para a desorganização e desarticulação do seu fazer pedagógico. A ANA neste contexto assume seu papel regulador, direcionando as práticas de alfabetização e avaliação para busca de resultados quantitativos e classificatórios, de processos metodológicos que primam pela memorização, treinamento e reprodução de atividades baseadas em testes, que servem apenas para classificar e selecionar os alunos que não corresponderem adequadamente aos exercícios propostos, sendo classificados como crianças desinteressadas, com dificuldades de aprendizagem.

Como mencionam Esteban e Wolf (2015) na maioria dos casos a escola concebe esse movimento como legítimos, passando a tratar os alunos como desiguais, diferentes, com déficits por não conseguir atingir o desempenho esperado.

Concordamos com estes autores na ideia de que, quando pensamos em uma educação que seja humanizadora não se pode admitir uma avaliação que padroniza conhecimentos e fixa parâmetros predeterminados e escalas fixas de desempenho, pois nesta perspectiva não há possibilidade de caminhos potentes, que valorizem as aprendizagens que se (re) produzem nas relações que cotidianamente se estabelecem na escola.

Em outros relatos fica evidente que a coordenação pedagógica e professoras sentem-se pressionadas a buscar melhores resultados, à medida que são cobradas pelo sistema de ensino, pelas famílias e sociedade, a elevar seus níveis de proficiência. Fato que tem sido enfatizado por diversos autores, Werle (2011), Amaro (2013), Freiras (2014). Na afirmação dessa constatação os sujeitos comentam:

Eu vejo que agente precisa melhorar mais! A diretora falou num ano ai que só a minha turma tinha ido bem, mas eu fico assim angustiada, porque na hora a gente tem medo do que eles vão fazer, por mais que a gente saiba que eles dão conta, mas fica aquele medo, poxa! Será que ele vai fazer?! Porque tem aluno que na hora só marca e nem quer saber, não tem aquela paciência de ler naquele momento, dá o nervoso e ele já quer logo sair, já viu que o primeiro saiu ele quer logo sair também!(PROF. A)

[...] a gente já consegue ver, dentro da nossa avaliação!Aí quando vem uma avaliação externa cobram-se outras coisas que nem sempre depende só do professor, isso na verdade frustra quando a gente vê o resultado! Frustra os professores, frustra a direção! Poxa! Mais nossos alunos estão assim!(COORD. PEDAG.)

O fato dos sujeitos da escola se sentirem pressionados a buscar resultados, colabora para que o trabalho pedagógico seja direcionado para essa finalidade, de atender aos preceitos apresentados pela ANA deixando em segundo plano o processo do ensino baseado em concepções de alfabetização que leva em consideração a singularidade das crianças, o tempo e os espaços escolares, a concepção de infância, tendo a ludicidade como fio condutor. Assim, os sujeitos comentam:

Elas (equipe gestora) falam mesmo pra gente trabalhar principalmente a alfabetização, não deixar de lado o conteúdo que vem lá da SEMEC, focando os cálculos e a leitura e a escrita das crianças (PROF. A)

Pelo menos eu comecei a preparar minha turma, a trabalhar simulado com eles, eu baixo o simulado da internet da ANA, aí eu passo pra eles, aí quando chega na época de fazer a prova eles sabem que eles vão realizar essa avaliação. Eles sabem que eles têm um cartão resposta pra responder, pra completar. Sabe que tem que responder, que ninguém vai está ali orientando, que eles têm que ler sozinhos! (PROF. B)

Todavia partimos da análise que vem sendo feita por Silva e Sampaio (2015) e Freitas (2014) sob o fato de que a política das avaliações externas é gerencial e indutora dos processos de ensino nas escolas, uma vez que os profissionais se sentem pressionados a apresentar melhores resultados passam a se preocupar mais com as competências materializadas nos eixos de Língua Portuguesa e Matemática cobrada nos testes da ANA, de que com o processo de desenvolvimento da alfabetização.

Como já mencionamos, todo este processo acaba gerando um desalinhamento na organização do trabalho pedagógico na escola Flor do Saber, produzindo ações diferenciadas e objetivos divergentes para o tratamento do ciclo alfabetizador. Enquanto uns dizem não se preocupar com o processo avaliativo da ANA, outros afirmam que realizam o simulado para os alunos, algumas vezes é enfatizado que a preocupação deve ser o processo de aprendizagem, outras que é necessário focar nos conhecimentos da Língua portuguesa e matemática, cobrados pela ANA. A diretora comenta que o trabalho deve ser direcionado para o aprendizado da alfabetização do aluno, ao passo que a coordenadora reforça a necessidade de se trabalhar o que vai ser pedido pela ANA, como podemos observar nas falas a seguir:

A gente não tem uma preocupação com a avaliação, mas agente trabalha sim! Para que o aluno aprenda, para que ele possa se alfabetizar, uma vez ele alfabetizado, pode vir avaliação pra ele que vier ele consegue se sair bem, eu não vejo preocupação das meninas em querer fazer simulado de acordo com que a ANA pede. A nossa preocupação é mesmo alfabetizar! (DIRETORA).

A gente começa a colocar pros professores, na verdade é uma coisa que a gente utiliza muito, a gente sempre pega as provas anteriores pra fazer uma análise com os professores antes, e depois pede pros professores trabalharem os alunos em sala de aula, pra ver se realmente está sendo trabalhado está dentro do que vai ser pedido (COORD).

De modo que, os objetivos para o ensino na alfabetização na escola Flor do Saber precisam ser revistos. Ressaltamos mais uma vez o compromisso do (a) coordenador (a) pedagógico (a) no direcionamento desse processo.

Os estudos nos mostram também que as professoras da escola Flor do saber, apesar das imposições do sistema atual, manifestam compromisso com o processo educativo e preocupação com a alfabetização dos alunos, como assim enfatizam:

Eles já leem não com tanta fluência como precisa ser, eles já conseguem interpretar textos pequenos, conseguem formar frases, palavras complexas, isso eles já conseguem. É isso que eu quero dizer alfabetizados. Não assim, como chegar lá e já lê corretamente com pontuação e tudo, mas já estão a caminho, como se diz assim, no primeiro momento, no 1º ano, como diz o PNAIC: \_A criança no primeiro ano ela vai ser introduzido os conhecimentos, no 2º ano já é o processo de aprofundar e no 3º ano é consolidar. A partir do 3º ano a criança já deve tá lendo, escrevendo, pouco mais já deve tá (PROF.A).

Eu gosto de diversificar, eu trabalho com jogos. Quando eu planejo as minhas aulas eu deixo já um momento que eu chamo de oficina de leitura. Nesse momento é quando eu trabalho jogos, caça palavras, quando eu trabalho com alfabeto móvel, palavras cruzadas, o bingo, sabe! É nesse momento que eu deixo sempre pra fazer esse trabalho. Como a gente recebe aluno de diferentes níveis silábicos, eu divido as minhas atividades de acordo com os níveis. Tem aluno pré-silábico, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético. Também eu deixo um momento pra essa atividade e tem o momento que é do conteúdo para com todos! Entendeu?(PROF.B).

Eles pedem assim, olha o teu conteúdo tem que ser adaptado pro aluno com deficiência. Tudo bem! A gente vai lá.. o mesmo conteúdo que agente dá pro aluno sem deficiência dá pro aluno com deficiência, mas adaptado. E a provinha da ANA? porque não vem adaptada também? Por que não pode ter somente uma pessoa ali para orientar aquele aluno? Como nós fazemos nas provas? Nas provas o aluno com deficiência tem que ser orientado, se não, não vai conseguir fazer nada!(PROF.A).

Como a escola é um espaço de contradição, observamos que embora a preocupação das professoras com as formas de alfabetização dos seus alunos, as mesmas são orientadas a desenvolver práticas que reproduzem os construtos da ANA, isso fica claro nas falas a seguir:

Ela tira algumas provinhas pra gente ir se preparando logo, até os livros que vem de acordo com que a ANA tá pedindo (PROF. A).

[...] ela procura os testes na internet pra que a gente possa ter uma ideia do que é que vem no teste, de como ele é cobrado, de como ele é colocado pra que a gente possa formular os nossos testes e trabalhar em cima disso (PROF. B).

Apesar de desenvolverem atividades práticas necessárias para um trabalho que valoriza aprendizagem dos alunos de forma lógica e prazerosa, a finalização do processo, que é a avaliação, se confunde e tendencialmente recai sobre o produto do ANA, porque é ela que é cobrada pela escola, pela sociedade, pelo sistema.

Este processo de cobrança nas escolas exigido pelas avaliações externas faz com que as professoras estejam desorientadas, não conseguem fazer um estudo analítico sobre os resultados das avaliações. O que para nós não é surpresa, pois, todo este processo é parte da política de gestão gerencial da educação que vai desde a alfabetização até a pós-graduação.

Na escola Flor do Saber as professoras fazem uma formação através do PNAIC, que valoriza os modos de construção dos conhecimentos, da necessidade de aproximação ao universo da criança, da valorização do brincar, de respeito ao tempo e os seus modos de pensar e a sua lógica nos processos do conhecimento e a ANA contraditoriamente cobra o alcance de resultados em proficiência. Estas práticas também é resultado do sistema gerencial de educação imposto nas escolas, a intenção é esta mesma, é fazer com que os sujeitos percam a autonomia e não desenvolvam processos educativos com base naquilo que acreditam, ficando limitada a resolução de provas, testes e exames, ditos pelo sistema.

Nesta relação compreendemos que todo este processo resulta na contradição entre teoria e prática vivenciada pelas professoras da escola flor do saber no cotidiano da escola. Nas falas das professoras podemos observar que suas formulações teóricas apontam para concepções de alfabetização pautada na perspectiva da alfabetização e letramento que elegem atividades que identificam o desenvolvimento individual dos alunos, de construção de hipóteses e que despertam o interesse das crianças de forma lúdica, embora a escola imponha a estas professoras desenvolverem processos de alfabetização pautados nos construtos da ANA.

Portanto, há necessidade de se alinhar o processo pedagógico da escola de modo que se estabeleça um único objetivo, que se escolha uma perspectiva de alfabetização e avaliação a ser desenvolvida na escola. Sabemos que a política da ANA é gerencial, é indutora de processos que priorizam a educação para uma economia de mercado, que não valorizam uma educação humanizadora, por isso é necessário que a escola Flor do Saber dê mais valor a essência do processo de aprendizagem do ciclo alfabetizador, que as professoras revelam que têm, e garantir isso em um projeto mais consistente da escola, de modo a fazer resistência com mais consciência.

O exercício contínuo de discussão e elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) é elemento de ação fundamental para o enfrentamento dos problemas pedagógicos encontrados. Os objetivos da escola devem ser assegurados no PPP, bem como professores e equipe gestora devem estar em constante reflexão de suas práticas, na verificação de que os objetivos estão sendo alcançados.

Domingues (2014) vem enfatizando sobre a importância do professor como produtor de saber, capaz de reflexivamente pensar sua ação, articulando os saberes pedagógicos, conhecimento curricular e os saberes da experiência construídos e reconstruídos no processo formativo. De forma que é papel da coordenação pedagógica proporcionar os momentos de estudos e reflexões acerca dos problemas da escola.

O desalinhamento do processo de organização na escola é capaz de gerar também insegurança nas ações das professoras para a condução destes, pois, não conseguem analisar e contextualizar os resultados, de forma que estes favoreçam mudanças nas práticas pedagógicas e em sequência no aprendizado dos alunos. Quando os resultados revelam um déficit negativo, despertam dúvidas e culpabilidade. As professoras acabam condenando suas práticas, as práticas das famílias e a estrutura do ensino pelo fracasso escolar.

Eu sempre me questiono, onde foi que eu falhei?o que foi que faltou?Mas eu vejo que a culpa é da família, que a família entregou inteiramente pra escola. Aqui na escola nós temos laboratório de informática, sala de leitura, o programa Mais Educação, que é pra dar apoio pedagógico, mas eles não vêm [...] (PROF.B)

É a questão da família e a falta de interesse dos próprios alunos. Eu tenho aí uma criança que vem pra escola todos os dias, mas ele nem se quer tira o caderno, eu dou lápis, eu dou borracha mais ele perde, ele joga fora, ele não faz nada. Aí eu chamei a família pra conversar, a mãe disse: \_Professora repreve que não posso fazer mais nada (PROF.B)

É muito importante sim! Mas, tem as suas divergências também e eu não concordo com essa coisa de ha. chegou no primeiro ano, do primeiro passa pro segundo, sabendo ou não ele passa pro segundo ano, do segundo vai pro terceiro sabendo ou não!(PROF. B)

Como se observa há na fala das professoras uma transferência de responsabilidades do fracasso escolar indicado pelos resultados da ANA. Quando as professoras se sentem culpadas por não darem conta de alcançar as metas estabelecidas para o ciclo alfabetizador, é frustração pra todo lado, porque a escola, os dirigentes e as crianças se sentem incapazes diante do processo, quando na verdade houve um absurdo desrespeito ao processo de amadurecimento dessa criança.

Podemos identificar na fala da coordenadora pedagógica que existe certa consciência política a respeito da responsabilização do Estado frente ao fracasso escolar dos alunos, como observamos a seguir:

Mas, o poder público ele não dá uma assistência pras escolas públicas, pra que as escolas possam ter, por exemplo, nós teríamos... era imprescindível que cada escola tivesse a sua equipe multidisciplinar, que as escolas tivessem realmente uma psicóloga, uma assistente social, pra poder fazer um trabalho com as famílias (COORD. PEDAG.)

Porém é necessário, que se tenha clareza sobre a política da ANA e que os conhecimentos possam ser partilhados com todos os sujeitos da escola. É tarefa precípua de esse profissional encontrar meios para compartilhar os problemas da escola.

Entendemos que isso decorre também da ausência de um trabalho sistematizado com as avaliações externas no interior da escola, que possibilite um olhar diferenciado sobre os resultados da ANA, e um trabalho pedagógico construído de forma coletiva, objetivando uma aprendizagem que valorize os aspectos formativos. Concordamos com Esteban (2012) na compreensão de que a avaliação formativa é instrumento capaz de compreender o contexto da aprendizagem do aluno, possibilitando a mediação desse processo para progredir na aprendizagem.

O reconhecimento da escola como lugar de formação propicia a troca de experiências para a partilha de saberes dentro da escola. Nesse sentido, a articulação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é imprescindível, para desenvolver dentro da escola práticas pedagógicas que valorizem a criança como ser em desenvolvimento, dotado de especificidades.

Compartilhamos a ideia de Bondioli (2013) quando ressalta que o desafio atual da educação “insere-se em uma operação político-formadora de grande envergadura”, por meio da qual a organização do trabalho pedagógico da escola, e mais especificamente o coordenador pedagógico, exerce uma responsabilidade formadora e de acompanhamento dos processos contínuos das práticas cotidianas da escola, que se dotando de uma autonomia compartilhada defini sua própria identidade educativa, ao invés de adequar-se em processos que estão na contramão de educação para a infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo nos propusemos a compreender a Política da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e suas repercussões na organização do trabalho pedagógico, no ciclo de alfabetização, em escola pública de Abaetuba/PA, tendo como referência as práticas pedagógicas de professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as no interior da escola, concebendo a ANA como uma avaliação classificatória de forte influência no trabalho pedagógico.

A ANA é uma política de avaliação externa, criada para avaliar o nível do desenvolvimento na alfabetização de crianças, e à medida que se orienta no sentido de mensurar resultados, torna-se uma política de regulação de práticas pedagógicas, e o seu caráter regulador, acaba induzindo o trabalho pedagógico na formação de objetivos centrados em resultados quantificáveis, deixando a segundo plano, aspectos importantes do processo de alfabetização.

O primeiro passo para compreensão do objeto de estudo foi identificar a concepção de alfabetização para o ciclo alfabetizador presente na contemporaneidade, procurando demarcá-las no tempo e espaço até chegarmos ao entendimento desta na sua totalidade. Disto foi possível apreender que, atualmente a alfabetização para ensino educacional brasileiro, tem como princípios básicos a defesa da garantia da aprendizagem como um direito humano, que tem todo cidadão. Neste sentido, o ensino para ciclo alfabetizador, deve assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas, na perspectiva da alfabetização e letramento, até seus 8 anos de idade, por meio de um trabalho pedagógico conjunto e integrado entre as diversas esferas da educação nacional.

Na perspectiva da alfabetização e letramento, considera-se que a criança além de dominar o código alfabético (ler e escrever), precisa ampliar os conhecimentos para a aquisição das práticas sociais de leitura, na conceituação de que a alfabetização é compreendida no sentido estrito, em que a criança deve ser capaz, de maneira autônoma, dominar o código alfabético e no sentido lato, em que deverá saber relacionar estas habilidades a sua vivência diária. Portanto, deve-se valorizar um trabalho pedagógico que leve em consideração principalmente o respeito ao tempo de aprendizagem das crianças, sua cultura, suas especificidades.

Assim, a perspectiva da alfabetização e letramento é anunciada como uma proposta salvacionista da política atual de educação. Porém, no contexto das avaliações externas, especificamente a ANA, a valorização do processo de alfabetização, que considere os

aspectos humanistas das crianças acabam ficando em segundo plano, uma vez que esta política, liderada por organismos internacionais, desconsidera tais aspectos, valorizando dados quantificáveis para o alcance de determinados patamares, que são vinculados a uma educação pautada na economia de mercado.

Com base no elevado índice de analfabetismo apresentados pelos resultados das avaliações em larga escala foi definido um conjunto de metas e ações coordenadas pela UNESCO, a serem implementadas nas escolas. De modo que, era necessário formar professores alfabetizadores, sob as novas demandas didático-pedagógicas relacionadas ao cumprimento de alcançar as metas globais propostas para a alfabetização do país.

A organização do trabalho pedagógico nas escolas passou então a se preocupar com práticas que levam os alunos a desenvolver competências e habilidades necessárias ao alcance destas metas. O PNAIC nasce como forma de suprir essa necessidade, através do programa de formação continuada presencial, e vem orientando os objetivos, a avaliação, conteúdos e métodos no desenvolvimento das práticas alfabetizadoras na escola. A ANA integra este contexto como instrumento de avaliação em larga escala.

O objetivo do ensino passa a se orientar na busca de melhores resultados, desviando o foco do trabalho pedagógico, que antes se baseava em métodos de ensino voltados à aquisição de conhecimentos necessários à alfabetização do aluno, e hoje prioriza competências e habilidades, eixo central das políticas de avaliações externas. A centralidade com que são tratadas as avaliações externas, articuladas à busca do alcance de metas, colabora para que a mensuração seja o fio condutor das práticas pedagógicas na escola.

O problema é que, a avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos é realizada apenas em indicadores internos da escola, não contextualizando estes com as políticas em execução, resultando na responsabilização do fracasso escolar na organização do trabalho pedagógico da escola e nas práticas alfabetizadoras dos professores, concluindo que estes não estão preparados para desenvolver o trabalho pedagógico proposto pela política que orienta a diretriz educacional atual.

Compreendemos que a responsabilização pelo fracasso escolar não pode ocorrer por uma via de mão única, especialmente porque o fenômeno da alfabetização é complexo, mais ainda, estamos vivendo um momento histórico, de perda dos nossos direitos, de retrocessos. Estamos presenciando o retorno de práticas educativas positivistas que já considerávamos superadas, como o uso de metodologias rudimentares da leitura e da escrita.

A priorização dos processos de aprendizagem, assegurados em documentos oficiais como a LDB/96, que subscreve a aprendizagem em princípios que orientam para o respeito às



peculiaridades, aos modos de ser e da cultura do aluno ficam em segundo plano. Essa realidade é preocupante, é urgente e necessário que os sujeitos repensem sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, seus objetivos e suas ações, como um ato político.

Estes pressupostos nos conduziram a discutir as concepções de organização escolar, em que foi possível compreender que os sujeitos se organizam, de acordo com as concepções que são constituídas historicamente (costumes, crenças, valores, rotinas), definindo-se por processos característicos de interação entre eles.

Na história da educação brasileira pelo menos três concepções são evidentes na orientação das organizações educativas: a gestão administrativa (técnico/positivista), a gestão democrática e a gestão gerencialista, presente na conjuntura atual de educação. O estudo desta concepção foi importante para compreender a concepção de gestão presente no contexto da escola Flor do Saber, pois entendemos que as práticas pedagógicas no espaço da escola são orientadas por estas concepções.

A política educacional de gestão gerencialista é centralizadora das ações, impondo sua concepção dentro da escola, a qual esta fundamentada em ideias neoliberais de educação. Nesta discussão o PNAIC e a ANA são os instrumentos de mediação dessas políticas. Através destes impõe-se objetivos, conteúdo e práticas metodológicas para a escola trabalhar. Como por exemplo, ao propor o conteúdo que será cobrado na avaliação na ANA, impõe-se de forma indireta o que deve ser trabalhado na alfabetização. Neste processo os/as professores/as acabam perdendo sua autonomia, deixam de pensar sobre o processo do conhecimento das aprendizagens, passando apenas a reproduzir as orientações dadas sob as políticas externas.

Neste contexto, entendemos que os desafios da organização do trabalho pedagógico na escola, frente ao caráter regulador das avaliações de larga escala é a prática do enfrentamento. Para tanto, é necessário conhecer a escola a partir das dimensões que a constituem e as concepções que orientam seu trabalho pedagógico, para a partir daí orientar as práticas pedagógicas sob as necessidades e o cotidiano da escola, (re) construindo suas concepções, para não apenas reproduzir as práticas propostas pelos processos regulatórios.

A aproximação com a realidade educacional da escola Flor do Saber em Abaetetuba/PA nos proporcionou a conhecer como os sujeitos (professores/as, coordenador/a pedagógico/a e diretor/a) veem se organizando para o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras, buscando desvelar as implicações da ANA na organização do trabalho pedagógico da escola.

Os dados da investigação apontam que a ANA exerce forte influência sobre a organização do trabalho pedagógico, conduzindo as práticas no sentido de atender seus preceitos no processo do ensino para alfabetização no ciclo alfabetizador. Revelam também que este processo causa um desalinhamento nas práticas alfabetizadoras e implicações no processo de ensino e aprendizagem no ciclo alfabetizador.

A primeira implicação está na proposta da política educacional para o ciclo alfabetizador, por haver uma contradição interna nesta política, uma vez que os professores alfabetizadores recebem formação continuada do PNAIC para orientar o trabalho de alfabetização, em uma perspectiva de avaliação qualitativa, que respeita o tempo de aprendizagem da criança. Porém, a proposta de avaliação da ANA é quantitativa e classificatória, o que gera o desalinhamento nas práticas pedagógicas.

Esta contradição faz parte da política educacional atual efetivada pela perspectiva gerencialista, pautada no projeto neoliberal, que responde as exigências do capitalismo. Portanto, é necessário que os sujeitos da escola tenham mais consciência política, para que possam dar valor à essência do processo do ciclo alfabetizador que alguns deles revelam que tem, mas a escola deve ter isto como um projeto, de modo que eles possam fazer resistência com mais consciência.

O desalinhamento nas práticas pedagógicas está relacionado à ausência de um trabalho sistematizado e integrado entre a ANA e a organização do trabalho pedagógico na escola flor do Saber, o qual entendemos como resultado das políticas de avaliação externa inseridas nas escolas de forma fragmentada e imposta, que se contrapõe aos processos de alfabetização e suas condições de possibilidades. Assim, entendemos que a ANA precisa integrar-se aos projetos de ação pedagógica, apenas como forma de favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam ao cotidiano da escola.

A inexistência de um trabalho sistematizado interfere também no processo de avaliação dos resultados da ANA na escola. Na prática não há um estudo analítico dos resultados, na busca de relacionar estes com o contexto da escola na perspectiva de organizar o trabalho pedagógico a partir do seu cotidiano, condicionando a gestão pedagógica a práticas que não estão direcionadas por concepções internas da escola, reproduzindo as políticas externas. A dificuldade das professoras em fazer uma análise crítica sobre os resultados está em que, a forma como tratam a avaliação no PNAIC é uma e a proposta da ANA é outra.

Esta situação acaba gerando a transferência de responsabilidades pelo fracasso escolar, as professoras acabam responsabilizando suas práticas, a família e a formação do regime em ciclos, não contextualizando os processos de avaliação. Isto gera a não

responsabilização do Estado quanto às mazelas da educação, concorrendo para processos de seleção e exclusão nas escolas, pois, na maioria das vezes o aluno que não consegue alcançar os níveis estipulados de proficiência é considerado como incapaz, com déficits e outros, o que implicará em falta de oportunidades para que seja incluído na sociedade.

A ANA enquanto instrumento da política gerencial reguladora, pressiona os professores na busca por resultados, o trabalho pedagógico da escola volta-se ao atendimento das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, e mesmo que se orientem em práticas que defendem a perspectiva da alfabetização e letramento, o processo de alfabetização fica em segundo plano, valorizando a busca de resultados.

Essa pressão movida pela ANA conduz para a perda da autonomia destes sujeitos, interferindo de forma negativa, impossibilitando a construção de uma concepção interna da escola, com objetivos claros e definidos para o seu cotidiano. O que percebemos é que a ANA, quando imposta na escola Flor do Saber desmonta exatamente tudo o que as professoras construíram sobre o processo de avaliação, que é o respeito ao tempo, o processo de maturidade intelectual da criança, do seu processo de alfabetização.

Quando as professoras no diálogo demonstram que se sentem culpadas por não dar conta de alcançar as metas estipuladas para o ciclo alfabetizador, é evidente a frustração de todos os sujeitos da escola, porque as crianças também estão frustradas, ocorre um absurdo desrespeito ao processo de amadurecimento dessa criança.

Com base nestes pressupostos nos posicionamos contrários aos procedimentos da ANA por entender que o processo de alfabetização é dialógico, devendo a escola adotar práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagens das crianças, o tempo e espaços escolares, a concepção de infância e sua cultura, enquanto a ANA propõe práticas que resultam em processos classificatórios, que padronizam conhecimentos e fixam parâmetros predeterminados, escalas fixas de desempenho, que não contribuem com o cotidiano das escolas.

Em uma dimensão política concluímos que os processos de avaliação perpassam inúmeras contradições, das quais destacamos a política educacional, com a implementação das avaliações em larga escala, que não levam em consideração as peculiaridades biopsíquicosociais dos alunos, sua cultura e condições econômicas, concorrendo para processos de seleção e exclusão.

O estudo nos mostra que a orientação da organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador na escola Flor do Saber está voltada a atender aos preceitos da ANA.

Compreendemos que isto é fruto da ausência de um trabalho sistematizado onde desde o planejamento, as ações de implementação da ANA na escola já sejam programadas.

Esta ação de planejar a implementação da ANA tem como repercussão um trabalho de integração das avaliações externas com a organização do trabalho pedagógico no espaço da escola, possibilitando aos sujeitos o estudo analítico dos resultados da ANA, tomando estes resultados como mais um instrumento de orientação de suas práticas, negando sua concepção de avaliação subsidiada em processos classificatórios e quantificáveis.

A análise crítica da avaliação externa, no caso a ANA, possibilita também nos sujeitos conhecer a política e sua intencionalidade favorecendo a estes o desenvolvimento de práticas que não reproduzem a educação com princípios mercadológicos.

A compreensão dessas concepções e da realidade educacional do aluno é o primeiro passo para a tomada de decisão, para ressignificar as nossas práticas na escola. Tradicionalmente a avaliação tem sido utilizada para punir, excluir, evidenciar o erro, como enfatiza Garcia (2012) não há prejuízo maior para uma criança quando ela constata que não conseguiu aprender.

Na maioria das vezes aquilo que a escola classifica como erro, desinteresse do aluno é a sua tentativa de enquadrar na forma que fora idealizada pela escola, ou externamente a escola (GARCIA, 2012, p.59). “Essa busca do enquadramento, da homogeneidade é um dos caminhos para o fracasso escolar, pois impede que os conhecimentos que a criança possui se explicitem, se articulem e se ampliem”. Cabe a nós educadores problematizar essas questões, imprimindo nas escolas o desenvolvimento de práticas de ensino mais condizentes com a inclusão de alunos no exercício da sua cidadania.

Ao compartilhar as ideias de Garcia (2012) consideramos que desvelar as ideologias dominantes é buscar formas de romper com as amarras as quais vem sendo presos educadores e educadoras deste país, aos quais tem se impedido de exercer sua autonomia, sem a qual não há possibilidades de construir uma escola humanística, que favoreça a inserção de grupos que mais tem sido aliçados desse processo.

Finalizamos enfatizando que o caminho é integrar organização do trabalho pedagógico e ANA, em uma perspectiva de enfrentamento das políticas atuais, no sentido de desenvolver ações que assegurem uma educação que visa um processo de aprendizagem que leva em consideração o aluno na sua dimensão social, política e cultural.

## REFERÊNCIAS

ABAETETUBA (Município). **Projeto Político Pedagógico**. Abaetetuba, PA: Secretaria Municipal de Educação; Instituição Educacional, 2018.

ABAETETUBA (Município). **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**: planejando a próxima década (2015-2024). Abaetetuba, PA: Secretaria Municipal de Educação; Instituição educacional, 2015.

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abril 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1784/1784.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

ALVES, Cristina Nacif; SERRA, Dayse; SILVA, Kátia Regina Xavier. **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, Miguel. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, p. 33-40, jan. 2000.

\_\_\_\_\_. Gestão Democrática: Recuperar a sua radicalidade política. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Taise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho pedagógico**. São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 69-115, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416205>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na organização de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Trad. Fernanda Landucci Ortale e Ise Pascoal Moreira. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: DF. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, com duração de dez anos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 482, de 7 de julho de 2013a. Dispõe sobre o **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**, tendo em vista a LDB nº 9394/96 e a Portaria nº 867 de 12 de julho, que institui o PNAIC passa a incluir no SAEB a Avaliação Nacional de Alfabetização ANA. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota\\_explicativa\\_ana\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): **documento básico**. –Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC) **Alfabetização como liberdade**.– Brasília: UNESCO, MEC, 2003.72 p. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000001.pdf>> Acesso em 10 de nov. 2017

\_\_\_\_\_. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc). Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 55, mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.274/2006. Institui o **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012a. Institui o **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa** e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012b.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização: **Relatório 2013-2014**: volume 1: Da concepção a realização. – Brasília, DF: 2015 a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização: **Relatório 2013-2014**: volume 2: análise dos resultados. – Brasília, DF: 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Aprendizagem/ANA – 3º ano/2016**. Publicada em 2017a.

Disponível em:

<file:///C:/Users/hp%20store/Downloads/ppbeb%202017/projeto%20de%20dissertação/prova%20ana/ana.inep.gov.br.html> Acesso em 29 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Homologada em 20 de dezembro de 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade certa: Apresentação/ Ministério da Educação, **Secretaria de Educação básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. – Brasília: MEC, SEB, 2014

CANDAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: **REALI, A.; MIZUKAMI, M.** (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDFScar, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas ou Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS, José Augusto. **O magistério secundário e a função do diretor**. 1967. 67 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1967.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no Contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Responsabilização e Controle. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago. 2016.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador Pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-592, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente**. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas, Unicamp. **Anais...** Livro

3, p. 2951-2962. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf)>. Acesso em: 03 de out. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa; WOLF, Célia Cláudia. Um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, A Coruña, Vol. Extra (10), p. 160-164, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.1300>>.

FEIL, Iselda Sausen. Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. In: ALLEBRANDT, Lídia Inês; MALDANER, Maridalva Bonfanti (Org.). **Alfabetização numa relação intercultural**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3600/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20numa%20rela%C3%A7%C3%A3o%20intercultural.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 14 set. 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **A psicogênese da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez, 2014.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

LEÃO, Débora Ortiz. Currículo e ciclo de Alfabetização: desafios contemporâneos. In: ALLEBRANDT, Lídia Inês; MALDANER, Maridalva Bonfanti (Org.). **Alfabetização numa relação intercultural**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3600/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20numa%20rela%C3%A7%C3%A3o%20intercultural.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 14 set. 2017.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1659>>. Acesso em: 20 ago. 2017.



LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LINO, Claudia de Souza. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): apontamentos de uma pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, II, 2015, Recife, PE. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/AVALIA%C3%87%C3%83O-NACIONAL-DA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-ANA-NO-CONTEXTO-DO-PACTO-NACIONAL-PELA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-NA-IDA.pdf>>.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 16 out. 2018.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, 5 (1): 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_5\\_1/educacao\\_01\\_70-82.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200005>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/262652411\\_A\\_pesquisa\\_sobre\\_a\\_organizacao\\_da\\_escolaridade\\_em\\_ciclos\\_no\\_Brasil\\_2000-2006\\_mapeamento\\_e\\_problematizacoes](https://www.researchgate.net/publication/262652411_A_pesquisa_sobre_a_organizacao_da_escolaridade_em_ciclos_no_Brasil_2000-2006_mapeamento_e_problematizacoes)>. Acesso em: 23 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, p. 77-90, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214/30869>>. Acesso em: 27 set. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 39, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORRÊA, Bianca Cristina; GARCIA, Taise Oliveira (Org.). **Políticas Educacionais e Organização do Trabalho na Escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. **Crítica à estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011

REBELATO, Durlei Maria Bernardon. Trajetória da administração educacional no Brasil: tessituras, rupturas e continuidades. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV, 2014, Santa Catarina, UNOESC. **Anais...**, p. 321-334. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloiointernacional/article/view/5149>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **Avaliação diagnóstica de alfabetização norteando os caminhos para o eixo do processo de alfabetizar crianças**. 2011. 374 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RIBEIRO, Djeissom Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. Teorias de administração escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2007.

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/26416/15408>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **A crise atual do capital na conformação do estado contemporâneo e gestão da educação**. **R. Pol. Públ.**, São Luís, Número Especial, p. 459-465, julho 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321131273050>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e Autonomia do Coordenador Pedagógico no Contexto das políticas Públicas Educacionais. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, out./nov. 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, 29 fev. 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. **In: BAUER**, Adriana; GATTI; Bernardete A.; TAVARES, Marialva (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Florianópolis: Insular, 2013. V. 2, p. 61-85.

\_\_\_\_\_. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

TORRES, Leonor Lima. Cultura, gerencialismo e democracia na escola pública. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 13-35, jul./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERLE, Flávia. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR/DIRETOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO

#### Identificação do entrevistado (a)

1. Nome: \_\_\_\_\_ Pseudônimo: \_\_\_\_\_
2. Cargo/função: \_\_\_\_\_ Situação funcional: \_\_\_\_\_
3. Local de atuação: \_\_\_\_\_
4. Tempo de exercício na função \_\_\_\_\_
5. Formação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_
6. Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
7. Qual: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

1. Como é o trabalho pedagógico dos professores para alfabetizar os alunos?
2. Que análise você faz a respeito da política de avaliação do desempenho dos alunos, concretizada pela ANA?
3. De que modo a implementação dos testes da ANA contribuiu para a melhoria do processo de alfabetização?
4. Em que a implementação da ANA mudou a prática alfabetizadora de professores na sala de aula?
5. Como se deu o processo de implementação dos testes da ANA na sua escola?
6. Como se dá a discussão dos resultados obtidos pelos alunos nos testes da ANA na sua escola?
7. De que modo é realizada a capacitação dos docentes para o trabalho alfabetizador nas formações promovidas pela secretaria de educação?
8. Como você caracteriza a sua orientação (diretor/coordenador pedagógico) para o desenvolvimento do processo de ensino na alfabetização de alunos.
9. Quais os encaminhamentos que você (diretor/coordenador pedagógico) apresenta para a prática docente de alfabetização, para a realização dos testes da ANA?
10. Quais os encaminhamentos que você (diretor/coordenador pedagógico) apresenta para a prática docente de alfabetização, a partir dos resultados obtidos pela ANA?

## APÊNDICE B – CATEGORIAS DE GRUPO DE PALAVRAS

**1ª categoria:** Efeitos da Política de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) na escola:

**2ª categoria:** Avaliação externa e a organização trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador

1. De que modo é realizada a capacitação dos docentes para o trabalho alfabetizador nas formações promovidas pela secretaria de educação?

### Quadro de respostas

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professora A	Foi uma formação que mudou minha prática, o PNAIC, participo das formações, foi muito bom trabalhar a língua portuguesa e matemática, só que esse ano (2017) não teve [...]
Professora B	Temos o PNAIC, era a cada 2 meses, mas esse ano de 2017 ainda não aconteceu [...]

Equipe gestora	RESPOSTAS
Diretor	O PNAIC. Ela veio acontecendo todos esses anos, mas ano passado, não sei se por causa da mudança de governo [...]
Coordenador pedagógico	Até no ano passado nós tínhamos o PACTO [...] Agente conseguia perceber que alguns professores, eles vinham com inovações [...]

2. Quais os encaminhamentos que a coordenação pedagógica da sua escola apresenta para a prática docente de alfabetização, para a realização dos testes da ANA?

### Quadro de respostas:

Professores	RESPOSTAS
Professora A	Orientam a gente a trabalhar, focar principalmente a língua portuguesa e matemática, os cálculos e a parte de leitura e escrita, porque é nisso que pesa [...]
Professora B	Ela procura ajudar, ela dá as orientações, ela procura os testes na internet... pra gente ter uma ideia do que vem no teste, de como ele é cobrado, pra que agente possa formar os nossos testes e trabalhar em cima disso..

Equipe gestora	RESPOSTAS
Diretor	A gente não faz nada de simulado pra testar como o aluno está, sempre tenta deixar o aluno relaxado da melhor maneira possível
Coordenador pedagógico	A gente sempre pega as provas anteriores pra fazer uma análise com os professores trabalharem os alunos em sala de aula, pra ver se o que está sendo trabalhado está dentro do que vai ser pedido, então são mais nesses pontos!

3. Quais os encaminhamentos que o diretor e coordenador pedagógico apresentam para a prática docente de alfabetização, a partir dos resultados obtidos pela ANA?

### Quadro de respostas:

Professores	RESPOSTAS
Professora A	Elas falam pra gente fazer tipo uma oficina. pra gente éee...porque cada professor tem assim uma maneira de se trabalhar, então fazendo isso, pó
Professora B	Esse ano ainda não foi passado pra gente, mas o ultimo resultado (2014) eu esperava que aparecesse mais, eu achei um resultado regular, não lembro de números, mas eu achei regular eu esperava mais, eu me sinto frustrada [...]

Professores	RESPOSTAS
Professora A	Agente sempre apresenta no nosso planejamento e faz aquela estatística, como foi a nota, então a discussão gera em cima de como a prova é aplicada.

Professora B	É feita uma análise do que foi colocado e sempre a gente traça uma meta pro próximo ano [...]
--------------	---

4. Em que a implementação da ANA mudou a sua prática alfabetizadora na sala de aula?

Tabela de respostas:

Quadro de respostas:

Professores	RESPOSTAS
Professora A	Pra mim veio enriquecer meu trabalho, eu aprendi muita coisa com a ANA, principalmente em língua portuguesa e matemática
Professora B	Sempre tem mudança, sempre trás algo novo!principalmente essas formas de distribuição do meu tempo... de colocar nesse tempo uma oficina de leitura, trabalhar com níveis silábicos[...]
Gestão pedagógica	RESPOSTAS
Diretor	Eu percebo que a mudança foi com a formação do PNAIC... foi uma mudança pra melhor[...]
Coordenador pedagógico	Eu conseguia perceber que alguns professores vinham com inovações, principalmente com uma metodologia que eu gostei muito foi a questão da sequência didática [...], mas eu ainda acho que é uma formação defasada,

5. Como se caracterizam as orientações da coordenação e da direção da escola para o desenvolvimento do processo de ensino da alfabetização dos alunos?

Quadro de respostas:

Professores	RESPOSTAS
Professora A	Elas orientam a gente a participar das formações, elas têm uma preocupação bastante grande, Elas dão algumas dicas nas horas pedagógicas, mas formação para a alfabetização, assim não!
Professora B	Ela procura ajudar, ela dá as orientações, ela procura os testes na internet, pra gente ter uma ideia do que é que vem nos testes [...] pra que a gente posa formular os nossos testes e trabalhar em cima disso [...]

Equipe gestora	RESPOSTAS
Diretora	[...] A gente orienta no que é possível dentro de nossas possibilidades, dá orientações nas horas pedagógicas, através de celular [...]
Coordenadora pedagógica	A gente faz orientações nas horas pedagógicas [...] se tiver uma ideia nova a gente coloca, a gente comunga, a gente discute [...]

**3ª Categoria:** Concepções e práticas da ANA na escola Flor do Saber

6. Que análise você faz a respeito da política de avaliação do desempenho dos alunos, concretizada na ANA?

Quadro de respostas:

Professores	RESPOSTAS
Professora A	Eu sei que aquele aluno consegue fazer, mas porque naquele momento aquele aluno se deu mal assim, entre aspas! Porque agente tem uma maneira de trabalhar [...]
Professora B	Eu não concordo muito com essa política, porque é um resultado que vem de modo geral, então não posso avaliar a minha turma junto com a outra [...]

Equipe gestora	RESPOSTAS
Diretor	Eu não tenho uma opinião positiva de qualquer avaliação externa, as avaliações fogem muito da realidade da escola [...]
Coordenador pedagógico	É que infelizmente essas avaliações externas, no meu ponto de vista, elas não

	conseguem medir realmente a realidade da escola [...] existem muitos fatores
--	--

### 7. Como se deu o processo de implementação dos testes da ANA na sua escola?

#### Quadro de respostas:

Professores	RESPOSTAS
Professora A	Há meu Deus! foi um impacto pra gente, eu pensava que eu ia ficar na sala e poder ajudar, mas não pude interferir [...]
Professora B	Esse início foi conturbado, acredito que nem mesmo que estava designado pra fazer isso não tinha informação do que tinha que explicar pro aluno [...]

Equipe gestora	RESPOSTAS
Diretor	Eu acredito que teve impacto, principalmente dos professores porque quando agente fala numa avaliação da nossa turma, sempre gera ansiedade [...]
Coordenador pedagógico	Não é a escola que escolhe ou não participar, o município adere e as escolas aplicam os testes.

### 8. Como se dá a discussão dos resultados obtidos pelos alunos nos testes da ANA na sua escola?

#### Quadro de respostas:

Professores	RESPOSTAS
Professora A	Quando sai os resultados a diretora apresenta pra gente numa pedagógica [...]
Professora B	Sempre é informado os resultados, ai a diretora nos repassa... foi feita a proposta pra gente sentar e riscar uma linha trabalho [...]

Equipe gestora	RESPOSTAS
Diretor	A gente apresenta sempre no planejamento inicial, quando agente faz aquela estatística, como está a situação da escola, qual foi a nota da Prova Brasil, da ANA [...] então a discussão gera em torno de como a prova é aplicada [...]
Coordenador pedagógico	A gente bate na mesma tecla, o que as avaliações externas cobram dificilmente é a realidade da escola pública. As meninas fazem o resultado diagnóstico [...]

### 9. De que modo a implementação dos testes da ANA contribuiu para a melhoria do processo de alfabetização?

#### Quadro de respostas:

Professores	RESPOSTAS
Professora A	Agora essa formação que chamou muito atenção, que mudou realmente a minha prática na sala de aula foi o Pacto, desde 2013 [...]
Professora B	Porque a partir das formações eu melhorei meu trabalho na alfabetização, vou buscar lá algumas formas de trabalhar, fazer [...] mas ano passado não teve [...]

Equipe gestora	RESPOSTAS
Diretor	Então quando chega uma avaliação como a ANA as vezes ele serve até pra gente se atentar mais pra nossa prática de sala de aula [...]
Coordenador pedagógico	Eu conseguia perceber que alguns professores vinham com inovações, principalmente com uma metodologia que eu gostei muito foi a questão da sequência didática [...],

Quadro de análise interpretativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>. A ANA não é prevista no planejamento, mas na prática há o processo de orientação</li> </ul>

- Desalinhamento na organização do trabalho pedagógico, desestabilizando as práticas pedagógicas que ora volta-se para processos que leva em consideração as peculiaridades do aluno e ora pela busca de resultados.
- Conflito entre teoria e prática (duas avaliações antagônicas)
- Perda da autonomia dos sujeitos na concretização de uma concepção interna da escola, com objetivos claros e definidos para o seu cotidiano.
- As professoras não têm uma visão positiva da ANA, mas confundem com o PNAIC
- Gera insegurança no fazer pedagógico de professores, responsabilizando a família, a formação do regime em ciclos, secundários ao processo do ensino.
- Professores se sentem pressionados a buscar resultados
- Desvia o foco da aprendizagem do aluno, ou deixa em segundo plano
- Professores não conseguem fazer uma análise crítica sob os resultados
- Professores têm a concepção de que a ANA não é capaz de medir a real aprendizagem dos aluno
- A culpa pelo fracasso escolar recai nas famílias e no regime de formação em ciclos



## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Programa de Pós Graduação em  
Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação. Av. Augusto Correa, nº 01 - Guamá - CEP 66075-110  
Belém-PA. Sala 01 do prédio B.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada **“AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO ALFABETIZADOR.”** desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) **NILCINETE DA SILVA CORRÊA**, e permito que obtenha (fotografia / filmagem / gravação) de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Local da pesquisa,.....de ..... de 201.....

\_\_\_\_\_  
Nome completo do pesquisado

Acadêmico/Pesquisador: \_\_\_\_\_

Professor Orientador: \_\_\_\_\_