

NATHÁLIA ANDREGTONI

**A ANA EM ANÁLISE:
A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de concentração: Políticas Educacionais, Ensino e Formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

**Florianópolis, SC
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ANDREGTONI, NATHÁLIA
A ANA EM ANÁLISE: : A AVALIAÇÃO NACIONAL DA
ALFABETIZAÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES / NATHÁLIA ANDREGTONI. -- 2020.
101 p.

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

1. Avaliação em larga escala. 2. Trabalho docente. 3. Avaliação
Nacional da Alfabetização. I. Mendonça Lunardi Mendes, Geovana .
II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

NATHÁLIA ANDREGTONI

**A ANA EM ANÁLISE:
A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de concentração: Políticas Educacionais, Ensino e Formação de professores.

BANCA EXAMINADORA

Presidente/a:



Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:



Documento assinado digitalmente
Alaim Souza Neto
Data: 04/02/2021 15:56:39-0300
CPF: 837.964.879-04

Prof. Dr. Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Luciane Mulazani dos Santos
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 30 de janeiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, preciso agradecer a Deus, por me permitir concluir esse processo com saúde e conseguir vencer os obstáculos que apareceram no dia a dia.

À minha mãe, Marize Andregtoni, por ser a minha maior incentivadora, quem nunca me deixou desistir, esteve sempre ao meu lado, apoiando os meus sonhos e acreditando cada vez mais no meu potencial. Uma mulher forte e guerreira que me ensinou a ser um pouco do que ela é, sendo o meu maior exemplo de ser humano. Obrigada pelo apoio, por não me deixar desistir, sem a sua ajuda eu jamais teria conseguido enfrentar os momentos difíceis que passei neste período do mestrado.

À minha orientadora, professora Geovana Mendonça Lunardi Mendes, por ter me acolhido na iniciação científica e, depois, no mestrado, acreditando em mim quando mais precisei. Obrigada pelos ensinamentos, pelas oportunidades e pelos incentivos, considero você um exemplo de professora e me inspiro na sua conduta. Você me ensinou muito nesses quatro anos de parceria.

Às minhas queridas amigas, Yasmin Ramos Pires e Isabela Santos da Silva Oliveira, que me incentivaram e me deram suporte no decorrer do processo, sempre acreditando no meu potencial e disponibilizando momentos de muito aprendizado. Obrigada pela parceria de sempre.

Ao grupo Observatório de Práticas Escolares pelos quatro anos de parcerias e experiências que guardo com muito carinho.

Aos professores Lourival Martins Filho, Kamila Lockmann e Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, por terem contribuído na qualificação deste trabalho, com o objetivo de aprimorá-lo e qualificá-lo com as contribuições.

À Capes, pelo apoio financeiro para desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores que aceitaram participar da banca de defesa deste trabalho, composta por Ana Paula Nunes Chaves, Alaim Souza Neto, Luciane Mulazani dos Santos. Obrigada pela dedicação e leitura atenciosa dedicada para esta dissertação, pelas contribuições e por terem aceitado o meu convite e da professora Geovana para juntas, concluirmos este ciclo.

Agradeço, em especial, ao meu namorado, Johnathan Douglas de Souza Santos, que nestes dois anos foi meu parceiro e apoiador. Ficou ao meu lado, me incentivando a crescer e acreditando que posso chegar longe. Me ajudou, aconselhou e enfrentou todas as dificuldades ao meu lado. Sou grata por ter você comigo. Que continuemos apoiando um ao outro, pois juntos somos mais fortes. Obrigada por ser meu melhor amigo, parceiro e meu amor.

É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza.

Mario Sergio Cortella

RESUMO

A avaliação da alfabetização no Brasil é um ponto de debates e tensões no campo da Educação e no âmbito das políticas educacionais. Trazer esse tema para aprofundamento é fundamental para compreendermos como esse processo acontece e de que maneira podemos repensá-lo. Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as percepções de professores alfabetizadores sobre a prova Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), verificando quais suas preocupações e entendimentos referentes a essa avaliação e às relações que os educadores estabelecem com a prova e com a sua prática pedagógica. A pesquisa é decorrente de um projeto maior, vinculado ao Observatório de Práticas Escolares, intitulado “Do global ao local: as políticas de Avaliação em larga escala no contexto catarinense”. O referencial teórico faz uso de autores que discutem a Avaliação em larga escala, como Lockmann (2017), Esteban (2002) e Freitas (2012). No que se refere ao trabalho docente, selecionamos autores como Tardif (2011), Dickel (2016) e Ball (1994). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na triangulação de dados obtidos na pesquisa, que nos permite analisar de diferentes formas os resultados coletados. Realizamos a pesquisa em uma unidade escolar e entrevistamos as duas professoras alfabetizadoras daquela escola, que compõem a rede municipal de Florianópolis. Após as entrevistas, analisamos os dados e percebemos que as professoras participam da prova sem saber a fundo quais são os objetivos e propostas exigidos por ela, sendo que a escola selecionada participa da avaliação desde quando o processo foi iniciado. A ANA é vista pelas professoras como um mecanismo de avaliação do trabalho docente, além de, segundo elas, conseguir revelar o que está ou não dando certo em sala de aula, analisando a avaliação como uma proposta positiva. Ao disponibilizar alguns exemplos de questões da prova ANA, as professoras revelaram que as atividades propostas no livro didático são praticamente as mesmas, que a maior dificuldade que os alunos encontram para realizar a avaliação é a questão do *layout* e do gabarito. As educadoras consideram que a prova não é difícil e que os alunos já estão proficientes nas questões exigidas na avaliação. O estudo realizado contribui para entendermos alguns dos desafios e tensões que os professores enfrentam no dia a dia da escola, questionando a atuação das políticas que direcionam as provas, para entender os objetivos e intenções por trás dos documentos analisados.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Trabalho docente. Avaliação Nacional da Alfabetização.

ABSTRACT

The assessment of literacy in Brazil is a point of debate and tension in the field of education and also in the field of educational policies. Bringing this issue deeper is crucial to understanding how this process happens and how we can rethink it. This research aimed to investigate the perceptions of literacy teachers about the National Literacy Assessment (ANA) test, verifying what their concerns and understandings regarding this assessment and the relationships they establish between the test and their pedagogical practice. The research is the result of a larger project linked to the School Practices Observatory, entitled "From global to local: the policies of large-scale assessment in the Santa Catarina context". As theoretical frameworks we seek to use authors who discuss the large-scale evaluation as Lockmann (2017), Esteban (2002) and Freitas (2012). Regarding the teaching work, we selected authors such as Tardif (2011), Dickel (2016) and Ball (1994). This is a qualitative research with emphasis on the triangulation of data obtained in the research, which allows us to analyze the results collected in different ways. We conducted the research in a school unit and interviewed the two literacy teachers of this school, which make up the Florianópolis Municipal Network. After the interviews we analyzed the data and realized that the teachers participate in the test without knowing in the background what are the objectives and proposals required by it, and the selected school participates in the evaluation since the process was started. The ANA is seen by teachers as a mechanism for evaluating teaching work, and according to them, can reveal what is or is not working in the classroom, analyzing the evaluation as a positive proposal. By providing some examples of questions from the ANA test, the teachers revealed that the activities proposed in the textbook are practically the same, that the biggest difficulty that students find to perform the evaluation is the question of layout and feedback. They consider that the test is not difficult and that the students are already proficient in the questions required by the test. The study contributes to understand some of the challenges and tensions that teachers face in everyday school life, questioning the performance of the policies that guide the tests, to understand the objectives and intentions behind the analyzed documents.

KEYWORD: Large scale evaluation. Teaching work. National assessment of literacy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização do Saeb.....	33
Figura 2 - Aprendizado Ideb, 2017.....	60
Figura 3 - Média obtida	61
Figura 4 - Exemplo de questão em que consta o eixo estruturante leitura com a habilidade 1 de ler palavras com estrutura silábica e canônica	63
Figura 5 - Indicadores Contextuais.....	64
Figura 6 - Escala de proficiência em leitura	65
Figura 7 - Resultados gerais - Proficiência em leitura.....	66
Figura 8 - Escala de proficiência em escrita.....	66
Figura 9 - Resultados gerais - Proficiência em escrita	67
Figura 10 - Simuladinho da prova ANA	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas no Portal Capes, 2013- 2017.....	26
Quadro 2 - Histórico de médias.....	55
Quadro 3 - Matrizes de Referência.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de teses e dissertações encontradas no Portal Capes, 2013 - 2017	26
Tabela 2 - Aprendizado e notas	60
Tabela 3 - Fluxo e taxas	60
Tabela 4 - Análise das habilidades	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE	Avaliação em Larga Escala
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação – Brasil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina ^[1] _{SEP}
OPE	Observatório de Práticas Escolares
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	31
2.1	A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	31
2.2	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS ASPECTOS TEÓRICOS.....	35
2.3	A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	41
2.4	ALFABETIZAÇÃO: ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CONCEPÇÕES E AVALIAÇÃO.....	44
3	APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	53
3.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS	54
3.2	O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	56
4	PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A PROVA ANA: DEBATES E TENSÕES	59
4.1	A ANA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	59
4.1.1	Resultados do Ideb no ano de 2017	59
4.2	PRÁTICA CURRICULAR, ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO ESCOLAR: O OLHAR DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICE II – ENTREVISTA NA ÍNTEGRA.....	86
	ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	92
	ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
	ANEXO III – DOCUMENTOS ANALISADOS PELAS PROFESSORAS.....	98

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc), na linha de Política Educacionais, Ensino e Formação de Professores. A pesquisa tem como temática as implicações oriundas da aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização e de seus resultados sobre os professores alfabetizadores, posto que tal instrumento avalia o nível de conhecimento dos alunos no que se refere à alfabetização e à pertinência/adequação da formação dos professores.

Como integrante do grupo Observatório de Práticas Escolares (OPE), foi permitido a esta pesquisadora o contato com alguns projetos de pesquisa realizados. Desse contato, surgiu a oportunidade de aprofundar os estudos sobre avaliação em larga escala, integrando o projeto *Do global ao local: as políticas de Avaliação em larga escala no contexto catarinense*, cujo objetivo é realizar uma análise contextual de como, no âmbito dos princípios da nova gestão pública, a ideia de avaliação em larga escala circula pelo mundo.

A relação entre a linha de pesquisa e o tema geral da dissertação vem ao encontro dos estudos relacionados à análise das políticas de avaliações e a quanto essas políticas refletem no ensino dos alunos e no trabalho dos professores, que precisam adequar o conhecimento para a realização das avaliações.

As contribuições teóricas para esta dissertação advêm de autores que auxiliam na compreensão da política de Avaliação em larga escala - ALE e da avaliação escolar. Nesse sentido, Esteban (2002) nos ajuda na reflexão ao afirmar que a avaliação em larga escala está centrada no rendimento escolar, transformando a qualidade de ensino em uma educação reducionista. A autora analisa que o problema central da política e da gestão da educação básica está menos associada à constituição de um sistema avaliativo nacional congruente do que ao desafio de rever as funções que têm priorizado o sistema de controle externo a distância e a de indução.

As políticas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem serão também objeto de reflexão por entendermos que se trata de um processo diário e contínuo nas escolas, sendo que as mesmas políticas de avaliação interferem no processo de ensino e aprendizagem. Lockman (2017) é uma das autoras que nos ajuda a refletir sobre os estudos em ALE. A autora investiga como as avaliações interferem na conduta docente, afetando o modo de organizar e praticar o currículo escolar.

A partir dos estudos relativos aos desafios da avaliação em larga escala, Freitas (2012) afirma que o problema central da avaliação na política e gestão educacional básica não está associado ao desafio de criar um sistema avaliativo nacional coerente, mas se ocupa com uma avaliação que serve para o controle externo, a distância, e que tem uma função indutora, buscando como prioridade estimular e atrair lógicas de intervenção, criando modelos, atitudes, comportamentos e valores. Atuando como “controle remoto”, a avaliação reflete a relação entre custo e benefício, afirmando que os sistemas educacionais e as escolas devem ser controlados nos seus resultados.

Diante das questões expostas, e por considerar importante compreender as relações entre escola e avaliação em larga escala, este estudo apresenta a seguinte problemática: **Como os professores alfabetizadores concebem a prova ANA e que relações estabelecem com o seu trabalho?** A questão encontra justificativa na importância dos estudos referentes às avaliações em larga escala e seus resultados para a educação, ressaltada pelos autores do referido campo.

Assim, estabeleceu-se como objetivo geral **investigar as percepções de professores alfabetizadores sobre a prova ANA, verificando quais suas preocupações e entendimentos referentes a essa avaliação e as relações que os educadores estabelecem entre a prova e sua prática pedagógica.** Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, elegeram-se alguns objetivos específicos, tais como:

- a) identificar o conhecimento do professor alfabetizador sobre a ANA;
- b) entender a relação que os professores estabelecem entre a ANA e seu trabalho docente;
- c) analisar, a partir da fala dos professores alfabetizadores, quais os impactos da prova ANA, após a sua realização, nas salas de aula.

Com base nos objetivos, a presente pesquisa é de cunho qualitativo, pois não pretendemos quantificar os dados, mas, sim, analisá-los de uma forma descritiva. Como método de pesquisa, utilizamos a triangulação de dados, tendo em vista as várias fontes analisadas durante a pesquisa. Para analisar os dados, escolhemos a análise de prosa, que é caracterizada como um processo que ocorre durante todo o período de pesquisa. Neste trabalho, serão estudados os documentos sobre a Prova ANA, a pesquisa bibliográfica e as entrevistas realizadas com as professoras. O propósito, neste tipo de pesquisa, é compreender as diversas dimensões do fenômeno em estudo, que surgiram ao longo da pesquisa. O processo qualitativo pode ser dividido em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental (MYNAYO, 2006).

Para obter os resultados referentes à compreensão sobre o entendimento dos professores em relação à Prova ANA, utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados. Segundo Gil (2008), é possível definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista, portanto, é uma forma de interação social, mais especificamente uma forma de diálogo em que uma das partes busca coletar dados e a outra os fornece.

Com a intenção de aprofundar a discussão em torno das Avaliações em larga escala - Prova ANA, realizou-se um levantamento dos trabalhos que foram produzidos e que possuem a mesma temática para um aprofundamento na discussão acerca do assunto e afirmar a importância dos estudos referentes a esse tipo de avaliação.

Diante disso, apresentamos o resultado do balanço de produções acadêmicas sobre as Avaliações em larga escala, mais especificamente sobre a Prova ANA e o trabalho docente, como forma de justificar a relevância do estudo realizado. As buscas possuem um recorte temporal entre o ano de 2013 a 2017. Para melhor apresentação dos dados coletados, organizou-se o texto em três partes: percurso metodológico da escolha e coleta das produções acadêmicas; considerações gerais acerca das produções acadêmicas selecionadas; e análise das produções acadêmicas selecionadas.

Para a realização do balanço, foram privilegiadas dissertações e teses do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e teses (BDTD).

Para realizar a busca das produções, adotou-se como forma de coleta seis descritores: Avaliação em larga escala; avaliação nacional da alfabetização e professor alfabetizador; Prova ANA e professor; Avaliação em larga escala e professor; Avaliação em larga escala e professor alfabetizador; trabalho docente e Prova ANA; trabalho docente e avaliação nacional da alfabetização.

Foram realizadas as buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e teses (BDTD) e, após a primeira triagem dos trabalhos, realizou-se a leitura dos trabalhos encontrados, utilizando os descritores já mencionados, e nenhum dos trabalhos encontrados na primeira triagem discorria sobre o tema proposto nesta dissertação.

Para realizar a pesquisa no portal Capes, utilizaram-se os descritores já definidos anteriormente e chegou-se a alguns números descritos na Tabela 1, para quantificar as teses e dissertações encontradas.

Tabela 1 - Número de teses e dissertações encontradas no Portal Capes, 2013 - 2017

Descritores	Primeira Triagem	Selecionados
Avaliação em Larga Escala e Professor	8	2
Avaliação Nacional da Alfabetização e Professor	3	0
Trabalho docente e Prova ANA	61	1
Total:	72	3

Fonte: Elaborada pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao pesquisar os descritores selecionados, encontrou-se um total de 72 trabalhos que abordam diversos temas, sendo mais significativo o número de produções sobre Avaliação em larga escala ligados, principalmente, a outros tipos de avaliações contempladas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, como a Prova Brasil, Provinha Brasil e Enem, que já são realizadas a mais tempo. Outros trabalhos abordam testes que foram formulados e que são utilizados como forma avaliativa em diversas escolas e focadas em áreas de conhecimentos específicas, tais como matemática e ciências, e grande parte dos trabalhos focam na formação do professor. Três dissertações foram escolhidas por terem como objeto de pesquisa o trabalho docente relacionado à Avaliação em larga escala.

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas no Portal Capes, 2013- 2017

Dissertações				
Ano	IES	Título	Autor	Orientador
2016	UNICAMP	Repercussões da avaliação externa na escola: a prova Brasil na percepção de professores	Elizena Durvalina de Souza Cortez	Dr. Ezequiel Theodoro da Silva
2016	UFRJ	Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise no Município de Duque de Caxias-RJ	Leni da Silva Maciel	Dra. Rosanne Evangelista Dias
2017	UNESP	Política de avaliação externa e em larga Escala: o olhar do sujeito	Uillians Eduardo Santos	Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di

		professor da rede Municipal de Presidente Prudente		Giorgi
--	--	--	--	--------

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes.

No Quadro 1, é possível observar que, em São Paulo, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o trabalho intitulado *Repercussões da avaliação externa na escola: a prova Brasil na percepção de professores*, a autora dedicou seus estudos para analisar as percepções que os professores têm sobre as avaliações em larga escala, especificamente a Prova Brasil. A autora debruçou-se sobre as percepções que os professores têm sobre as avaliações externas, especificamente a Prova Brasil. Ela utiliza a metodologia qualitativa, o principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista com seis professores da rede municipal. A proposta principal da dissertação é discutir algumas questões que não estão explícitas nas avaliações externas, como as consequências de tais avaliações no cotidiano escolar e não na prática docente, analisando a influência na vida do sujeito e do professor. Para Cortez (2016), as práticas escolares então sendo submetidas constantemente a questionamentos distintos, como:

Qual a relação dessas avaliações com aquilo que se espera dos educandos ao final de cada ciclo de aprendizagem? Como tais avaliações interferem em aspectos como a carreira docente e a formação dos professores? Como esses aspectos se refletem na prática da sala de aula e na interação com o aluno? Quais os impactos no desempenho profissional? Qual a representação que os professores fazem dos sistemas de Avaliação em larga escala? (CORTEZ, 2016, p. 9).

Para a autora, o ensino está baseado em uma imposição referente aos resultados decorrentes das políticas de avaliação, penalizando, principalmente, os docentes, que se tornam os principais responsáveis pelos baixos índices alcançados nos testes. A autora afirma que é necessária uma aliança entre a avaliação, o educador e o educando para que os exames não assumam o antagonismo entre esses sujeitos, passando a ser vistos como uma possibilidade de ameaça, comprometendo o processo de aprendizagem.

Após a coleta de dados e a análise, a autora relata que foi possível perceber que a Prova Brasil consome uma parte de recursos públicos e o principal objetivo deveria ser o trabalho da sala de aula para que os resultados pudessem refletir, primordialmente, em quem ensina. A entrevista realizada revelou que as professoras não concordam com os resultados obtidos pelas escolas, pois não caracterizam o trabalho que realizam. Os trabalhos que as docentes fazem se baseiam nas Matrizes Curriculares do Município e não nas demandas da

Prova Brasil. Referente aos resultados disponibilizados pelo Ideb, a autora concluiu que estes servem para ranquear as escolas, apesar de poderem até levar à reflexão passageira e momentânea. O fator principal é a evolução ou não do Ideb da escola e o resultado desse índice passa a ser visto como responsabilidade exclusiva dos professores.

No Rio de Janeiro, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o trabalho *Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise no Município de Duque de Caxias-RJ*, a autora dedicou-se a pesquisar as implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho dos docentes que atuam na Secretaria Municipal de Duque de Caxias nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, em duas escolas de distritos diferentes (1º e 4º distritos).

A autora verificou como as avaliações influenciam no currículo dos grupos estudados, buscando verificar como os professores utilizavam as discussões da prova ANA no momento de desenvolvê-lo. A autora Leni da Silva Maciel analisou as implicações que resultam da avaliação escolar externa referente ao trabalho docente, investigando também como essas avaliações externas utilizam os resultados obtidos para as discussões relacionadas ao currículo.

As avaliações analisadas foram a prova ANA e a Prova Brasil de turmas do 2º ano e 5º ano do Ensino Fundamental. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e relatos com quatro professoras que atuavam nos anos da pesquisa, duas orientadoras pedagógicas e uma supervisora, representando da Secretaria Municipal de Educação do município estudado. Maciel (2016, p. 47) afirma que “[...] a avaliação e o papel regulador do Estado vêm determinando as políticas curriculares e o controle sobre o trabalho docente.”

Ao refletir sobre as implicações do trabalho docente, a autora afirma que foi possível observar a influência que as avaliações têm no que se refere ao currículo escolar, interferindo no trabalho docente e gerando uma responsabilização sobre eles pelos resultados. Para a autora, essas avaliações não são suficientes para medir os conhecimentos, pois avaliam de forma descontextualizada e fragmentada. Analisando de forma classificatória a avaliação educacional, definem o conteúdo escolar e acabam interferindo nas práticas pedagógicas do professor.

Em São Paulo, na Universidade Estadual Paulista, com o trabalho *Política de avaliação externa e em larga Escala: o olhar do sujeito professor da rede Municipal de Presidente Prudente*, o autor buscou analisar as percepções dos docentes de uma escola municipal referentes às avaliações externas e em larga escala, e como eles compreendem os resultados, em especial a repercussão dos resultados em seu trabalho docente. O autor Uillians

Eduardo Santos teve como objetivo de análise as percepções dos docentes de uma escola municipal acerca de avaliações externas e em larga escala, com o objetivo geral de investigar e analisar como estas são compreendidas pelos docentes e suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, passando pela análise das percepções sobre avaliação externa e em larga escala dos docentes, com reflexão dos seus posicionamentos diante delas, além de identificar as principais práticas docentes advindas dessas avaliações. A abordagem do estudo classifica-se como qualitativa, pesquisa bibliográfica, transcrição e análise de entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa bibliográfica deu-se pelo levantamento e pela análise de dissertações, teses, artigos, livros e trabalhos científicos que tinham as avaliações externas e em larga escala como objeto de estudo. Em relação à coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove docentes de uma escola municipal de Presidente Prudente. Os resultados da pesquisa revelam que essas avaliações não têm mediado processos de formação coerentes com a política de avaliação externa e em larga escala. Santos (2017, p. 100) revela que:

A maioria dos participantes pontua que esses tipos de avaliações são aquelas avaliações elaboradas e concebidas externamente aos muros da escola, ou seja, os docentes dizem que a avaliação externa é uma avaliação que vem de fora e que é elaborada por órgãos superiores de diversos níveis (federal, estadual ou municipal). Em sua maioria se referem à questão de sua elaboração ser externa à escola, sem considerar suas práticas e o contexto de cada escola e de cada turma.

Alguns docentes pontuaram que a avaliação não serve só para avaliar a aprendizagem do aluno, mas também para avaliar o trabalho pedagógico do professor e o processo de ensino em geral. Outro ponto trazido pelos professores é em relação à metodologia, a qual, no entendimento deles, precisa ser alterada, buscando outras práticas paralelas com o que está previsto no plano de ensino, muitas vezes sem orientação pedagógica externa, e que não há uma análise coletiva dos resultados dessa avaliação. Foi possível identificar também que essas avaliações produzem práticas antidemocráticas para a sala de aula, como o estreitamento curricular, a pressão sobre o desempenho dos alunos, a necessidade de uma preparação para as avaliações e a falta de formação do professor, causando a destruição moral tanto do docente quanto do aluno.

É evidente que, ao privilegiar algumas bases de dados e descritores, corre-se o risco de limitar a dimensão de estudos produzidos. Porém, os trabalhos que foram selecionados são uma amostra importante do que se tem estudado em relação à análise das avaliações para além daquilo que está propriamente dito nos documentos políticos, um estudo que vai analisar as

entrelinhas dos processos de avaliação, no caso desta pesquisa a Avaliação Nacional da Alfabetização. O baixo número de trabalhos encontrados que abordam o tema principal da pesquisa permite afirmar que são escassas as produções acadêmicas sobre o tema, por isso temos que levar em consideração também o tempo de implementação da avaliação estudada.

No que se refere à organização da dissertação, o primeiro capítulo contempla a introdução, apresentando ao leitor a pesquisa e seus recortes, como o tema, os objetivos, o caminho metodológico e o referencial teórico. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico de pesquisa, por meio de uma revisão sistemática da história das avaliações em larga escala no Brasil, privilegiando o contexto histórico das primeiras políticas de avaliações até a prova ANA.

O terceiro capítulo diz respeito aos caminhos metodológicos da investigação. Nele, realizamos a apresentação da escola selecionada e os critérios que utilizamos para essa escolha. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, pois não estamos preocupadas em quantificar dados, mas em analisar de uma maneira geral. Esta pesquisa contou com uma triangulação de dados, dos documentos relacionados à prova ANA e das entrevistas realizadas com as duas professoras.

O quarto capítulo é composto pelo estudo dos documentos que guiam a prova ANA, o simuladinho e a análise dos resultados da prova. Analisamos os dados obtidos nas entrevistas com as duas professoras, sobre as percepções e entendimentos que elas têm sobre a prova ANA. Essas professoras também refletiram sobre as matrizes de referência que são exigidas na prova ANA e algumas questões do simuladinho.

No quinto capítulo, buscamos evidenciar os resultados e as reflexões que foram possíveis alcançar, além de sugerir pesquisas futuras e destacar inquietações que surgiram ao longo da pesquisa.

2 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Os aspectos teóricos apresentados nesta pesquisa referem-se a quatro eixos sobre a Avaliação em larga escala (ALE): a) o primeiro diz respeito às questões históricas da ALE no Brasil, apresentando pontos marcantes da política, as mudanças que ocorreram nos últimos anos; b) o segundo trata do aparato teórico da pesquisa, principalmente com autores que discutem avaliação escolar, avaliação em larga escala, políticas educacionais e trabalho docente, como Tardif e Lessard (2005), Esteban (2002) e Freitas (2012), para aprofundar os temas analisados; c) o terceiro refere-se às políticas de alfabetização que avaliam a aprendizagem, em que apresentamos as principais leis que regem a alfabetização e priorizamos a busca em documentos nos quais a avaliação aparece como forma de monitoramento da educação; d) o quarto trata-se da alfabetização entre as políticas educacionais e concepções de avaliação, em que apresentamos a forma como entendemos a alfabetização e as diferentes concepções que guiam as práticas pedagógicas, afirmando que a perspectiva adotada neste trabalho é a histórico-cultural.

2.1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para dar início ao aprofundamento deste tema, considera-se importante realizar uma contextualização histórica das Avaliações em Larga Escala, cujo início no Brasil ocorreu na década de 1990, com a intenção de criar um sistema de avaliação para verificar e medir a qualidade do ensino. A elaboração foi realizada pelo Ministério da Educação - MEC, que realizou os estudos sobre avaliação educacional, agenciados e incentivados pelos investimentos de financiadoras internacionais e organizadores como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud e o Banco Mundial, constituindo, assim, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb¹.

¹ Todos os dados utilizados neste capítulo foram retirados do portal Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 12 maio.2018.

O Saeb foi o primeiro dos sistemas nacionais de avaliação da educação, aferindo proficiência em língua portuguesa e matemática, e aplicado nos anos iniciais e finais da Educação Básica. Os resultados obtidos permitem acompanhar o desenvolvimento do desempenho dos alunos, seja censitário ou amostral, observar a evolução, o desempenho e as dificuldades do estudante, relacionados à qualidade e efetividade do ensino.

Nos anos 1990 e 1993, o Saeb assumiu um papel importante no sentido de apontar os resultados que poderiam auxiliar as escolas no que se referia aos problemas de desempenho dos alunos, apropriação de habilidades de leitura, escrita e matemática e na identificação de uma restrita relação entre os níveis altos de repetências e ensino de baixa qualidade. Até 1995, a metodologia utilizada na análise de dados coletados relativos às avaliações brasileiras não permitia comparação entre os resultados dos anos anteriores. A partir da efetivação do Saeb e da mudança de metodologia dos instrumentos de avaliação, foi possível a comparação dos dados ano a ano. Em 2005, buscando obter dados mais detalhados e específicos sobre a realidade educacional, foi criada a Prova Brasil, que tem como objetivo avaliar censitariamente a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2012, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) concluiu a aplicação da Provinha Brasil, que tem como público-alvo estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental e tem adesão voluntária por parte de estados e municípios.

O Inep disponibiliza instrumentos de avaliação, de análise de dados e de resultados com a finalidade de subsidiar a obtenção de dados referentes à Língua Portuguesa e à Matemática, permitindo que os professores e gestores possam ter acesso a informações que ajudem no monitoramento e na avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais de matemática. A prova é aplicada duas vezes ao ano, pois acredita-se que, com aplicação em períodos alternados, é possibilitado que se realize um diagnóstico mais eficaz, permitindo conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças.

Em julho de 2012 foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que tem a intenção de garantir que cada estudante brasileiro possa dispor de recursos referentes à linguagem escrita no ciclo final da alfabetização. A Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013), reinaugura o Saeb. A partir dele, tem-se três modalidades de avaliação, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 1 – Organização do Saeb



Fonte: <http://provabrasil.inep.gov.br/>.

Para atender à demanda de monitoramento da educação, no ano de 2013, o Inep criou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa prova é uma avaliação externa que tem como principal objetivo compreender os níveis de alfabetização e de letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em escrita e desempenho em matemática. Além de fornecer informações sobre esses desempenhos, a prova ANA apresenta o indicador socioeconômico e o indicador de formação docente. Essa avaliação é censitária, portanto, todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental irão realizá-la. A aplicação e a correção são feitas pelo Inep.

No ano de 2019, os nomes ANA, Aneb, Anresc e Prova Brasil deixaram de ser utilizados, sendo assim, todas as avaliações do Sistema passaram a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas de ensino². O Saeb criou uma Cartilha do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Nesse documento constam as principais informações dessa avaliação e o passo a passo de como ela deve acontecer. A prova acontecerá (a partir dessa reestruturação) nos anos ímpares e a divulgação dos resultados nos anos pares. O Saeb observará dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema manterá a comparabilidade entre edições.

Segundo a resolução CNE n. 2, de 22 de dezembro de 2017, da Base Nacional Comum (BNCC), novas matrizes de Língua Portuguesa e Matemática serão implementadas, tendo como referência o 2º ano do Ensino Fundamental. Essas mudanças estão vinculadas à terceira versão da BNCC. Na versão anterior disponibilizada no ano de 2016 (segunda versão), a

² Segundo o documento disponibilizado no site do Inep, o Saeb passa por uma reestruturação para adequar-se à BNCC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 15 fev. 2019.

alfabetização deveria acontecer até 3º ano do Ensino Fundamental e, na proposta final, a alfabetização deverá ser concluída no final do 2º ano do Ensino Fundamental. Outra mudança ocorreu no quesito de aplicação das provas. Para a aplicação das avaliações, será selecionado o aplicador com perfil especializado que se assemelhe ao do professor de 2º ano do Ensino Fundamental.

Após relatar os aspectos históricos da Avaliação, importa destacar a relevância da análise dessa política que está implementada há anos no Brasil, voltando o olhar para a realidade escolar. Freitas (2007) faz um exame sobre os resultados das políticas de avaliação em larga escala muito coerente, buscando refletir como esses resultados podem influenciar a escola, os alunos e os professores. Em um primeiro ponto, o autor explica que os resultados participam de um processo de responsabilização da escola, vista pela meritocracia: a instituição que é mais bem organizada, crianças que são mais esforçadas, mérito dos professores que são mais competentes etc.

Nesse sentido, outros fatores não são levados em consideração, como as condições de vida desses alunos e professores; as políticas governamentais inadequadas; as condições de trabalho que os professores precisam enfrentar; alunos que moram em favelas, sem condições mínimas de sobrevivência, o que dificulta criar um ambiente favorável para o estudo. Além disso, não podemos esquecer do número de alunos em cada sala de aula. Freitas (2007) sinaliza que, partindo desses fatores, novas formas de exclusão estão acontecendo, pois, a escola que não fica bem ranqueada recebe menos verba do que as outras que tiveram posições melhores no ranking. Pensando nessas condições, as escolas abaixo da média, que não receberam as verbas, continuarão estagnadas? O que essas escolas terão que fazer para conseguir essas verbas? Subir no ranking? De acordo com Freitas (2007, p. 975):

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje.

O autor afirma, ainda, que o papel das avaliações é localizar os problemas e as contradições para refletir sobre eles e para promover a sua melhoria ou a superação. Esses fatores necessitam de condições do poder público, que deveria, ao mesmo tempo, comprometer-se com melhorias concretas na escola.

Ainda referente aos resultados das avaliações, Lockmann (2017) afirma que os resultados estatísticos relacionados ao desempenho das escolas estão mais preocupados em divulgar o resultado sobre a educação. A autora sustenta ainda que as estatísticas produzem verdades, tencionando os sujeitos, desenvolvendo um controle que afeta as suas próprias vidas.

[...] Na medida em que os cálculos estatísticos, antes genéricos e comparado indiscriminadamente entre toda e qualquer instituição, agora se articulam a informações de contexto que descrevem as instituições escolares como semelhantes, demonstrando como escolas com perfis socioeconômicos parecidos apresentam resultados distintos e, por isso, podem modificar a si mesmas para atingir patamares mais elevados dos índices de alfabetização. (LOKMAN, 2017, p. 8).

As avaliações produzem um refinamento nas escolas, provocando a competição entre aquelas que são semelhantes. As melhorias que deveriam ser realizadas acabam sendo esquecidas, pois se torna mais importante subir a estatística. As escolas deveriam ser parceiras, afinal, todas têm o mesmo intuito: a educação. Para alcançar metas, as instituições modificam suas metodologias e, muitas vezes, até mesmo o currículo escolar, adaptando-o ou modificando-o para que os sujeitos se preparem para as avaliações.

2.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS ASPECTOS TEÓRICOS

É inegável que a avaliação em larga escala tomou uma grande proporção no Brasil. Esse método avaliativo está presente na maioria das escolas municipais, estaduais e federais. A dimensão alcançada nos faz refletir sobre qual é o seu verdadeiro papel na educação, como bem questiona Freitas (2012, p. 58): “Como que a avaliação pode ser acionada para conhecer a educação se um dos principais problemas do Brasil é a desigualdade?”.

Segundo os estudos de Lockmann (2017), as avaliações possuem o papel de diagnosticar os resultados da educação brasileira usando as estatísticas ao longo do tempo para apresentar dados sobre a educação, gerando conhecimento para o governo, que age e gerencia os riscos sobre a população escolar brasileira.

Para Veiga-Neto (2012), estamos vivendo na atualidade um delírio “avaliatório agonístico”, no qual as práticas avaliativas estão por toda parte. O autor reflete e afirma que nunca na história do Brasil se viveu um momento como este, com o grande número de

avaliações em larga escala sendo direcionadas para todas as etapas da educação básica e superior, garantindo assim a medição do desempenho de professores, alunos, gestores, entre outros.

Esteban (2012) afirma que os resultados insatisfatórios funcionam como catalisadores das discussões sobre a educação. Os resultados de baixo rendimento geram destaque, de modo que a escolarização é incorporada à agenda política nacional, e demarcam o debate sobre a avaliação educacional no Brasil, da qual a da aprendizagem infantil faz parte. A autora afirma que:

O controle e a classificação dos indivíduos segundo modelos estandardizados atuam no sentido de homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimento, consolidando a concepção de unicidade de significados. Eliminando as diferenças e as contradições, dá importante contribuição para a seleção e universalização desejadas. O projeto de avaliação, em suas diversas formulações práticas, está demarcado por uma concepção que associa a aprendizagem a memorização e a repetição do ensinado. Neta perspectiva é difícil distanciar medida, classificação e mérito da concepção de avaliação. (ESTEBAN, 2002, p. 102).

A autora complementa mencionando que a qualidade da educação é o eixo. No entanto, quando a avaliação assume o papel de controle da educação, a necessidade de selecionar e excluir torna-se o eixo.

A dicotomia entre o erro e o acerto, conhecimento e ignorância, saber e não saber é assumida como fio condutor da atividade escolar. A avaliação, demarcando as fronteiras, facilita o isolamento dos sujeitos. A ação escolar fortalece o pensamento convergente, a subordinação às normas e a propagação das ideias de reprodução e conformismo. (ESTEBAN, 2002, p. 103).

Ao refletir sobre a questão da exclusão gerada pelas avaliações, a autora afirma que o discurso de competência, articulado com o controle e a organização, dá sentido à classificação produzida nas práticas pedagógicas cotidianas à exclusão escolar. A partir desses mecanismos, a sociedade define quem está autorizado a saber, quais são as vozes sociais reconhecidas, com valores diferentes na hierarquia social, o conhecimento e a ignorância, produzindo o sucesso e o fracasso (ESTEBAN, 2002, p. 103).

Freitas (2012) reflete a respeito do papel da avaliação, tomada pelo governo como o principal recurso da política e da gestão de nível escolar. O governo criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb com a intenção de projetar e monitorar os objetivos de melhorias escolares, com isso as escolas passam a ter metas para serem atingidas,

gerando um espírito de competitividade, não por conta da educação de maior qualidade, mas, sim, por recursos financeiros ou pela difusão de modelo de gestão.

Para os defensores das avaliações em larga escala comoadoras da educação, os resultados obtidos podem ser usados para aprimoramento metodológico, técnico e operacional. A maneira como estão sendo utilizados dificilmente trará um resultado benéfico e real para a educação e a sociedade como um todo.

Por trás de todo projeto político, existem benefícios que não são divulgados. No caso da avaliação, existe a bonificação para as escolas que alcançaram a meta proposta, então, uma vez atingidas as metas, essas escolas receberão recursos para que, na próxima avaliação de que participarem, continuem atingindo os propósitos estabelecidos.

A partir disso, podemos pensar nas escolas que não atingem as metas estabelecidas e, conseqüentemente, não recebem os recursos do governo. Sem tais recursos, com um ensino abaixo da média, professores com a pressão de ensinar para conquistar uma nota maior, a avaliação vai realmente conseguir aferir a realidade escolar e até mesmo a qualidade de ensino dessa escola? As chances e oportunidades são proporcionadas igualmente para todas as escolas? Esses questionamentos nos fazem refletir ainda mais sobre o papel da avaliação em larga escala em nossas escolas.

Freitas (2012) revela que a avaliação está centrada no rendimento escolar, portanto, a qualidade de ensino torna-se reducionista. Segabinazzi e Mendes (2018, p. 851) afirmam que a eficácia passa, portanto, a ser palavra de ordem para que o Estado possa fazer “mais com menos”. Para Fishman, Topper e Silova (2018, p. 797), muitas das reformas implementadas pelos governos concentraram-se no desenvolvimento ou no fortalecimento de seus programas e estruturas nacionais de avaliação, como resultado de sua participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)³.

Desde o final da década de 1990, a avaliação que está relacionada diretamente com as políticas econômicas neoliberais se apropriou de novos sentidos, estando ligada a sistemas de avaliação padronizados, servindo como um mecanismo indispensável para regulação e controle em diferentes níveis de ação organizada de indivíduos, instituições e governos.

É importante, nesse ponto, analisar que, nos momentos de insatisfação com a educação, é criada e pensada pelo governo uma nova política para alcançar a meta que já foi estabelecida, mas não obteve bons resultados na prática, ou seja, tem-se meta atrás de meta,

³ O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>.

muitos objetivos para alcançar. Devemos, portanto, nos perguntar: será que criar métodos de avaliar o ensino de um modo geral vai gerar mais resultados do que se houvesse investimento na educação? O Fórum Mundial de Educação (2000) constatou que diversas metas foram estabelecidas e não cumpridas, e nenhum aumento significativo nos investimentos na alfabetização foi ainda verificado.

Para Esteban (2002), assumir o fracasso escolar é um desafio, mas é importante avançar nesse sentido, discutindo os mecanismos escolares que o produzem e determinar ações que constituem alternativas para a superação. A autora afirma, ainda, que a questão do fracasso escolar dentro de políticas educativas de perspectiva neoliberal é relacionada cada vez mais com a ideia de qualidade da educação.

A ênfase nesta expressão reafirma a necessidade de construção de instrumentos fiáveis para determiná-la, sobretudo quando a qualidade é o parâmetro que informa, e justifica, ao nível macro, o trajeto do aluno e na escola. (ESTEBAN, 2002, p. 100)

A avaliação assume uma grande importância como um problema administrativo e não do conhecimento. A qualidade da educação é construída nessa perspectiva e não consegue desenvolver a superação do fracasso, um problema social, não técnico. (ESTEBAN, 2002).

Dando continuidade ao seu pensamento, a autora revela que esse modo de avaliar o conhecimento atende à natureza administrativa, servindo para identificar de maneira formal determinado conhecimento, mas não possui a capacidade de indicar qual é o conhecimento que o sujeito possui ou como ele está interpretando determinada informação recebe, muito menos pode fornecer informações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ou questionar o trabalho do docente.

A avaliação, organizada segundo esta lógica, responde à necessidade de usar os resultados como explicação para o fracasso/sucesso escolar numa dimensão exclusivamente técnica, sem deixar transparecer a dinâmica de inclusão e exclusão que implica a concepção de homogeneidade em que se fundamenta. (ESTEBAN, 2002, p. 101)

Esteban (2002) ainda problematiza a questão, perguntando se seria possível retirar da avaliação algo a mais do que o erro e o acerto, podendo ser construída uma perspectiva de avaliar capaz de auxiliar no processo de ensino aprendizagem contribuindo para o sucesso escolar. “A dicotomia entre o erro e acerto, conhecimento e ignorância, saber e não-saber é assumida como fio condutor da atividade escolar. A avaliação, demarcando as fronteiras, facilita o isolamento dos sujeitos” (ESTEBAN, 2002, p. 103).

A avaliação está diretamente ligada ao discurso de competência que se articula com o controle e organização, significando o sentido da classificação gerada nas práticas pedagógicas do dia a dia, e ocasiona a exclusão escolar. O controle e a classificação para esses modelos de avaliar acabam atuando como homogeneizadores de comportamentos, atitudes e conhecimentos, corroborando a unicidade de significados. As diferenças e as contradições deixam de existir, projetando uma concepção de aprendizagem focada na memorização e na repetição do ensinado. (ESTEBAN, 2002).

Alguns autores da área da Educação se preocupam com a aprendizagem dos alunos tomada sob total responsabilidade dos docentes. Dickel (2016, p. 126), a esse respeito, indaga: “A quem cabe a responsabilidade pela aprendizagem dos conhecimentos escolares a ser manifestadas por criança e jovens?.” Nos dias de hoje, a competência dos professores, diretamente relacionada aos resultados avaliativos, é considerada um instrumento para medir os conhecimentos adquiridos pelas crianças e pelos jovens.

Para Tardif e Lessard (2005), é de suma importância estudar a docência como um trabalho, pois esse foco constitui como chave para as transformações atuais da sociedade do trabalho. Os autores ressaltam ainda que a docência é um trabalho codificado, planejado e temporizado, submetido a um conjunto de regras burocráticas. Fetzner (2010) concorda com eles e afirma que os professores detêm um tempo escasso para exercer as suas práticas pedagógicas, e isso nos faz pensar como o docente pode ou não dar conta dos compromissos, afazeres e atividades cotidianas, atendendo o currículo escolar proposto e as práticas das avaliações externas.

Os resultados das avaliações significam muito para os professores e, principalmente, para a instituição, com a possibilidade da publicação e a comparação com outras instituições. Com isso, o desempenho docente assume um papel importante no processo de tomada de decisão dos professores, referente a quanto tempo dedicar aos trabalhos individuais e com toda a turma, à distribuição de conteúdo e, até mesmo, à distribuição de atenção entre as crianças.

Além de tudo, há uma preocupação crescente com a qualidade, o caráter e o conteúdo do trabalho dos professores, e as tentativas cada vez mais diretas são feitas pelo Estado para moldar o caráter e o conteúdo da prática em sala de aula (BALL, 1994). Anderson (2005), ao problematizar o trabalho docente nesse contexto, apresenta três modalidades de responsabilização que atingem e atuam sobre os professores atualmente. A primeira é considerada a mais moderada, pois se trata da aceitação de sua atuação relacionada aos estatutos e regulamentos da própria profissão diante dos resultados que são produzidos pela

escola, caracterizando os alunos. A segunda modalidade baseia-se na aceitação dos professores no que diz respeito às normas profissionais, formalizadas ou não. Os currículos predefinidos, os documentos oficiais, que consideram padrão o comportamento de um professor, determinando conteúdos, capacidades e conceitos, revelam o funcionamento desse sistema de aquisição ao qual o docente está submetido.

Nesse caso, a responsabilidade pelo resultado da sua adesão ou não aos padrões exigidos é direcionada para os professores. A terceira modalidade de responsabilização é a mais preocupante, que é caracterizada pelos resultados obtidos pela escola, relacionados às aprendizagens dos alunos. Nesse caso, o docente deve explicações não somente diante da instituição, mas também para o público em geral.

Tardif (2011) reflete que a análise do trabalho docente propõe um modelo interativo, baseado em teorias de ação. Para o autor, a docência caracteriza-se como um trabalho que não é formado de matéria inerte ou de símbolos (números, conceitos e palavras), mas é caracterizado pelas relações humanas, que possuem a capacidade de obter a iniciativa e dotadas de capacidade de participar ou resistir à ação dos professores. Segundo esse autor, o trabalho docente é diferente do trabalho industrial ou tecnológico. Ele faz uma comparação do trabalho industrial com o trabalho docente, afirmando que o trabalho industrial obtém o resultado imediato e pode ser monitorado diariamente, já no caso do docente há uma maior complexidade, visto que não é possível determinar o aprender de maneira objetiva e clara.

Após refletir sobre essa comparação é possível dizer que, ao contrário das produções industriais, é difícil avaliar os resultados do trabalho escolar, concomitantemente é impossível elaborar um diagnóstico de acordo com o rendimento do trabalho docente. Em vista disso, os resultados obtidos geralmente não conseguem explicar a realidade perfeitamente clara. Ao contrário das indústrias, os resultados relacionados à educação, segundo Tardif (2011), são conquistados a longo prazo. Com relação ao assunto, o autor reflete que é provável que os professores nunca consigam avaliar o seu progresso em relação ao alcance dos objetivos. A busca por resultado e a mudança do ensino acaba auxiliando na transformação da sala de aula em objeto de estudo, ficando excluído da realização do ambiente como construção do saber. O autor afirma, ainda, que com essa diferença fica evidente a necessidade de repensar a questão do saber, do saber trabalhar e da identidade do professor.

Ainda sobre essa questão, Tardif (2011) questiona-se, então, sobre como devemos analisar o trabalho do professor. Para ele, é mais interessante analisar o que os professores deveriam ou não fazer do que aquilo que eles realmente são e fazem.

2.3 A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Diversos documentos políticos direcionam questões educacionais no Brasil e devem ser seguidos. Dentre eles, muitos exigem habilidades e competências desse processo educacional. Selecionamos documentos em que constavam como palavras-chaves alfabetização, letramento e avaliação, já que nosso interesse é entender o processo histórico de construção das políticas educacionais de alfabetização até as avaliações de aprendizagem relativas à alfabetização nas instituições escolares.

Iniciamos com a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual alterou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. O MEC afirma que todas as crianças que se encaixam nessa nova lei irão adquirir um tempo mais longo no convívio escolar, resultando em mais oportunidades de aprender e em um ensino de qualidade. Em contrapartida, após essa lei, o governo criou mecanismos de cobranças para exigir habilidades específicas dos estudantes no início do Ensino Fundamental.

Algumas mudanças ocorreram a partir dessa lei, dentre elas, o maior tempo na escola, o aumento das disciplinas, a reestruturação curricular e a reestruturação da prática pedagógica. Outros documentos educacionais começaram a ser planejados, iniciando os mecanismos de avaliação para mensurar a educação e, conseqüentemente, a alfabetização. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, foi aprovado e com ele novas metas e exigências foram propostas com um principal objetivo: o monitoramento frequente e as avaliações periódicas, sendo justificados como uma forma de garantir uma educação de qualidade.

O MEC é responsável pelas avaliações que devem ser realizadas com os estudantes, por divulgar os resultados dos monitoramentos e das avaliações, analisar e propor uma revisão do percentual de investimento público na educação. O PNE indica ainda que o Inep se torna responsável por publicar a cada 2 anos tais estudos, com o objetivo de medir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas. Esse documento prevê os monitoramentos e o cumprimento das metas estabelecidas, além de avaliar o Ensino Fundamental.

Em aproximadamente junho do ano de 2015 aconteceu o primeiro Seminário Interinstitucional para a Elaboração da Base Nacional Comum Curricular BNCC. No evento, reuniram-se todos os assessores, professores, pesquisadores e especialistas envolvidos na

elaboração da Base. Após três meses do encontro, foi lançada a primeira versão da BNCC. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base para o Conselho Nacional de Educação - CNE. No final daquele mesmo ano, a BNCC foi homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho.

Em 2018, dia 6 de março, educadores do Brasil reuniram-se para analisar a Base com foco na parte homologada, que corresponde às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de entender a implementação e os seus impactos na educação básica brasileira.

É importante ressaltar que as informações sobre a BNNCC para contextualização foram retiradas a partir do que indica o próprio documento da Base Nacional Comum Curricular dos seus históricos. Contudo, a última versão da BNCC não foi aquela em que professores e pesquisadores estiveram envolvidos, e sim instituições privadas que possuem diversos interesses na educação brasileira⁴, a autora caracteriza como cadeia de demandas articuladas.

A partir da leitura do documento, selecionamos os critérios desenvolvidos para a alfabetização. Segundo a BNCC (2018) o foco nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental é o processo de alfabetização.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos, como aponta o Parecer CNE/CEB n. 11/2010. (BRASIL, 2018, p. 59).

Conforme a BNCC, o processo de alfabetização deve ocorrer nos anos iniciais entre o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A base exige que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura (codificar e decodificar).

Em 2019, o Decreto n. 9.765 instituiu a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), que tem como objetivo implementar novos programas e ações voltados à promoção da alfabetização, buscando a melhoria da qualidade e o combate ao analfabetismo.

Conforme divulgado pela Assessoria de Comunicação do Governo Federal em 16 de abril de 2019, os princípios da PNA incluem a ênfase de seis componentes tidos como essenciais para a efetivação da alfabetização. São eles: a consciência fonêmica, a instrução

⁴ Estudiosos como Elizabeth Macedo (2015) têm dedicado seus estudos para uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular.

fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão e a produção textual⁵. Esse decreto está organizado em sete capítulos, sendo um deles referente à avaliação e ao monitoramento, e cabe destacar aqui, além desse item, as diretrizes da política nacional da alfabetização de 2019, opostas à BNCC e às diretrizes.

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

I - Priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
II - Incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil; (BRASIL, 2019).

Percebemos que o decreto prioriza a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, enquanto na BNCC o processo de alfabetização está previsto para ser contemplado até o segundo ano do ensino fundamental. Na BNCC no que diz respeito às metas, a alfabetização está prevista até o terceiro ano do ensino fundamental. No próprio documento ocorre uma contradição.

Entre as metas do referido decreto, temos como principais: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental; elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

No que se refere à avaliação e monitoramento da aplicação dessa política relacionada à alfabetização, foram instituídos mecanismos para alcançar a proposta, no Capítulo VI – Da avaliação e monitoramento, conforme segue:

Art. 9º - Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização:

I – Avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;

II - Incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;

III – desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;

IV – Desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e

V – Incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política. (BRASIL, 2019)

⁵ Portal MEC. Política Nacional de Alfabetização é marco para a educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/75131-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-marco-para-a-educacao-brasileira>.

Os criadores dos documentos declaram que foram criados com a finalidade de “melhorar a qualidade da educação” e “reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar” (SOUZA, 2003). Porém, após a leitura deles, verificamos que a avaliação dos estudantes do ensino fundamental é preconizada e foram encontradas contradições entre os documentos analisados, principalmente em relação ao período em que a alfabetização deve acontecer. Consideramos esse fato preocupante e ele nos faz refletir sobre as finalidades dos sistemas de avaliação, que se apresentam genéricos.

Souza (2010) afirma que, em consequência da constante troca de Secretários de Educação, a sistemática de avaliação muda constantemente, não ocorrendo uma continuidade das iniciativas criadas. Dessa forma, ocasiona-se cancelamento do sistema anterior implementado ou ocorre a alteração dos seus objetivos, procedimentos e usos, gerando comprometimento na sua confiabilidade como recurso para análise.

2.4 ALFABETIZAÇÃO: ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CONCEPÇÕES E AVALIAÇÃO

Neste tópico será explicitado de que forma entendemos a alfabetização e o letramento nessa dissertação. Para nós, a alfabetização é um processo essencial e complexo da formação educacional de um indivíduo. Mortatti (2006, p. 1) nos auxilia nessa compreensão indicando que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

No Brasil, a alfabetização, ao longo de sua história, passou por sucessivas mudanças conceituais e metodológicas. O ensino denominado tradicional, baseado em cartilhas, foi expressivo e marcou a história da alfabetização. Nesse método de ensino os alunos são vistos apenas como ouvintes e a sua principal função seria a memorização dos conteúdos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1991).

Depois, com o avanço dos estudos sobre a educação, percebeu-se que diferentes perspectivas estavam permeando as práticas pedagógicas, baseadas em métodos mais

flexíveis, nos quais as crianças poderiam aprender por meio de diferentes materiais e técnicas. Uma dessas tendências foi o construtivismo, do estudioso Piaget, que supera as concepções inatistas e comportamentalistas da forma em que o homem adquire conhecimentos e condutas. Para Piaget (1975), a interação ocorre por dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação do meio.

Outra concepção que permeou os estudos da alfabetização foi de perspectiva histórico-cultural, tendo como referência os estudos de Vygotsky. Ele mostra que a trajetória de desenvolvimento do pensamento não acontece no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual.

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

O autor Vygotsky afirma que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas, sim, sob condições determinadas, diretamente sob a mediação de signos e dos instrumentos culturais disponíveis. Nesse sentido, entendemos, como Vygotsky, que o meio influencia diretamente a aprendizagem das crianças.

Das concepções existentes, partimos para os métodos de alfabetização que compreendem formas como os professores buscam ensinar seus alunos. O método sintético é caracterizado pelo modo rápido e antigo de alfabetização, no qual a criança aprende por meio de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra. Os símbolos gráficos são percebidos de uma forma geral. Já o método analítico afere a palavra por inteiro, o ensino inicia-se por frases ou contos, fazendo com que a criança compreenda o sentido de um texto, priorizando as habilidades de ouvir, escrever e falar.

Consideramos também importante salientar que as concepções e os métodos da alfabetização foram guiados por teorias pedagógicas, tendo como eixo as teorias liberais e progressistas. Na teoria pedagógica liberal, foram três as correntes que guiaram as práticas escolares: 1) tradicional; 2) escola nova; e 3) tecnicista. Como já explicitado, a teoria tradicional baseia-se no ensino da repetição e cartilhas.

O período que compreende a Escola Nova teve como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ocorreu em 1932, resultando em conquistas históricas; algumas delas foram: ensino laico, público e gratuito entre todos os níveis, a responsabilidade do Estado e o

direito de todos os brasileiros ao acesso e o fundo financeiro da educação. O grande nome do movimento foi o Europeu John Dewey, que influenciou a elite brasileira, e, no Brasil, os expoentes foram Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

A teoria tecnicista surgiu nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, e chegou ao Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, inspiradas nas teorias behavioristas. Conforme os estudos de Saviani (2008), essa teoria tem como característica uma educação de modelo fabril e o trabalho educacional era direcionado ao modo operacional. Saviani (2008, p. 10) afirma que:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister [...] mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução e propaganda, as máquinas de ensinar etc.

Essa teoria teve como principal nome Skynner, que realizou um trabalho a partir de um ensino baseado em reforço positivo e negativo, ou seja, os erros e acertos das crianças, durante o processo de aprendizagem, condicionavam-nas a uma resposta do professor.

Pela teoria progressista, existem quatro eixos que nortearam as práticas: 1) libertária; 2) libertadora; 3) histórico-crítica; 4) crítica-social dos conteúdos. A prática libertária está relacionada com a transformação na personalidade dos alunos em um sentido libertário. O ensino é voltado para uma vivência grupal. Segundo Luckesi (2012, p. 9), os alunos buscam encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria “[...] instituição, graças a sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder”.

A teoria libertadora está relacionada com as atividades em que os alunos e professores interagem a partir da realidade que aprendem e tiram o conteúdo dessa aprendizagem. Segundo Luckesi (2012), os “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Paulo Freire era um dos grandes estudiosos brasileiros da teoria libertadora. Ele defendia que a alfabetização vai além de um conjunto de habilidades autônomas que devem ser aprendidas por todos, independentemente do contexto sócio-histórico e cultural. Para o Freire (1988, p. 11), o ato de ler, na experiência existencial, vem primeiramente com a “leitura” do mundo, depois a leitura da palavra, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para ele, sem a leitura do primeiro, o educando bloqueia a leitura da segunda, incapacitando-o de realizar a decodificação.

Freire (1988) afirma que a importância do ato de ler está na compreensão crítica desse ato, que não se limita apenas à decodificação da palavra escrita, mas que se antecipa à inteligência do mundo.

Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001, p. 261).

Ao analisarmos os estudos de Freire, é possível perceber que a alfabetização vai além de apenas decodificar as palavras, envolve o conhecimento e a experiência do mundo que o educando adquiriu. Essa percepção não condiz com o modelo tradicional de alfabetizar, que acaba não contemplando aspectos que consideramos essenciais para concluir essa etapa.

Freire (2001) afirma que o principal objetivo da alfabetização é preparar para a democracia, deixando de lado a ideia apenas de transformar o analfabeto em leitor. De fato, é uma preparação para o alfabetizando realizar o seu próprio juízo crítico diante das possibilidades que a classe apresenta, podendo assim tomar a sua própria decisão. Em vista disso, a conscientização e a alfabetização estão diretamente ligadas, o intuito do indivíduo em tornar-se alfabetizado não é apenas para conhecer as letras e as sílabas e conseguir ler uma frase, é, também, para tornar-se um cidadão ciente de sua história, comprometido nas lutas políticas e culturais.

Partindo dessa concepção, a alfabetização torna-se um processo desafiador no contexto escolar, no qual são exigidos metas e resultados que tornam o ensino mecânico. Para Freire (2005), a prática da sala de aula deveria desenvolver a criticidade dos alunos, afirmando, ainda, que o ensino que é oferecido pelas escolas seria semelhante ao de uma educação bancária, “escolas burguesas” em que o professor é o instrumento que deposita o conhecimento e o estudante é apenas quem recebe. Em outros termos, o saber transforma-se em doação dos que acreditam ser seus detentores.

Freire (2000) afirma que o ensino está ligado ao saber técnico. Para tal, os educandos precisam ser bem “treinados”, considerando que a educação apenas “adapta” homens e mulheres ao mundo. Dessa maneira o autor se preocupa e salienta que os professores não podem se tornar “educadores pragmáticos” (FREIRE, 2000, p. 108).

A educação defendida por Freire (2005), denominada de libertadora e problematizadora do indivíduo, não pode ser conivente com depósitos de conteúdos nos educandos, muito menos uma percepção mecanizada.

Assim, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 2005, p. 80).

Dessa forma, é importante repensar a escola, suas maneiras de ensinar e de avaliar, buscando instigar o educando, deixando de lado a escola conservadora que procura manter os alunos padronizados, sendo que o mundo é heterogêneo e o padrão não se encaixa nele. Freire (2005) explicita que a escola conservadora acomoda os seus alunos diante do mundo, e a educação defendida por ele é a da intenção de inquietação.

A teoria histórico-crítica busca estimular a autonomia do professor, o diálogo entre os alunos e com o professor, valorizando o troca com a cultura adquirida historicamente. A pedagogia histórico-crítica é embasada pela teoria de aprendizagem histórico-cultural de Vygotsky, que compreende o homem como um ser histórico, constituído de suas relações com o mundo natural e social.

A teoria crítica-social dos conteúdos busca a consciência das condições histórico-sociais que o sujeito tem para transformar a escola a partir dos meios já existentes. “Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos” (LUCKESI, 2012, p. 10).

Tendo em vista os pontos aqui discutidos, buscamos contextualizar a trajetória das políticas brasileiras em torno da alfabetização e da avaliação da alfabetização, bem como as concepções, métodos e teorias pedagógicas que marcaram e ainda marcam a história da educação brasileira. Consideramos também importante salientar que as teorias da aprendizagem, que orientam este trabalho, partem de uma concepção histórico-cultural, como aqui já explicitado, pois entendemos que o meio influencia na aprendizagem do sujeito, sendo o professor o mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Soares (2004), pesquisas realizadas nesse âmbito mostram que problemas estão sendo identificados nos processos e resultados da alfabetização no contexto escolar, ocasionando insatisfações e inseguranças entre os alfabetizadores. A autora afirma que as avaliações nacionais e estaduais estão evidenciando o fracasso da escola em alfabetizar, provocando críticas e direcionando propostas de reavaliar a teoria e a prática da alfabetização.

Ao falar sobre alfabetização, Soares (2004) utiliza o termo letramento para conceituar um processo que está vinculado com a alfabetização, mas justifica o seu surgimento pela

necessidade de “[...] configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 96). Todas essas necessidades foram reveladas com a visibilidade e a importância da vida social e profissional, que se tornaram cada vez mais dependentes da língua escrita, deixando de ser suficiente apenas alfabetizar.

A autora revela que esses dois processos devem ser reconhecidos como “indissociáveis e interdependentes”, mas entendemos que a alfabetização é a aquisição do sistema convencional da escrita, que se diferencia de letramento, que consiste, para Soares (2004, p. 97) no “[...] desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Os dois processos diferenciam-se na relação dos objetos de conhecimento ligados aos processos cognitivos e linguísticos. Para a autora, a alfabetização só acontece quando:

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

Consideramos fulcral ressaltar também a relação entre as políticas de alfabetização e sua história juntamente com a avaliação da aprendizagem. A redução do analfabetismo é uma das grandes metas dos países que objetivam melhorar seus índices educacionais. A avaliação, utilizada como um dos indicadores mais importantes para apontar o nível educacional de um povo, seja a alfabetização, seja o letramento, ao longo da história do Brasil foram objetos de diferentes políticas educacionais. Desse modo, a relação entre a alfabetização e a avaliação vem se compondo desde a organização do sistema seriado de ensino até a presente organização do Ciclo de Alfabetização. O sistema seriado, até os anos 1980, aproximadamente, tinha uma perspectiva de ensino classificatória, de avaliação tradicional, de caráter excludente e seletivo, o que acarretou um baixo nível de alunos alfabetizados no final do período de um ano. A partir desse contexto, houve a necessidade de elaborar uma nova estrutura escolar, que considerasse o processo de construção do conhecimento pelas crianças, chamada de ciclos.

Mainardes (2009) afirma que a proposta da escola em ciclos está comprometida com a transformação do sistema educacional. Segundo o autor, alguns aspectos psicológicos são chamados de fundamentos para a escola em ciclos:

A aprendizagem é um processo contínuo e progressivo que não se restringe ao tempo de um ano letivo apenas; – a escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem; – a eliminação da reprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem contribuem para a preservação da autoestima dos alunos; – o fato de as classes tornarem-se mais heterogêneas (diversidade) permite a ampliação das possibilidades de interação na sala de aula; – a escola em ciclo permitiria alterar o foco da transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo (MAINARDES, 2009, p. 11).

O autor, em suas pesquisas, afirma que a formação das políticas de ciclos no Brasil se organizou em três períodos: o primeiro condiz com os acontecimentos que antecederam a organização em ciclos, o segundo está relacionado com a criação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Vinculadas com a proposta do CBA, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984) guiaram as práticas de alfabetização a partir de 1980. Segundo Soares (2006), outra mudança ocorre nessa época, relacionada ao processo de alfabetização e ao letramento, que passam a ser entendidos como práticas diferenciadas, indissociáveis e complementares. No terceiro período houve a ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental, após a experiência do CBA.

Partindo desse histórico, a proposta de Ciclo de Alfabetização pretende tornar a criança alfabetizada até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como obrigação ser acompanhada de uma avaliação que considere a sua aprendizagem com o auxílio do professor.

Esteban (2012) faz uma crítica referente à avaliação da alfabetização, afirmando que a avaliação é resumida em um exame e, a alfabetização, à aquisição de convenções do código escrito e que apenas estão de acordo com as exigências das avaliações em larga escala, gerando dados mais precisos e simplificados. Para a autora, a alfabetização está diretamente ligada com as relações socioculturais nas quais os sujeitos possam dialogar com os sentidos. “A avaliação externa não evidencia a complexidade dos processos de aprendizagem e ensino e de uso da linguagem escrita, marcada pelo contexto social e não só pela vida escolar” (ESTEBAN, 2012, p. 582).

Esteban (2012) reflete, ainda, que as aprendizagens e os conhecimentos se transformam em competências, indicadores, gráficos e dados meramente quantificáveis que, na maioria dos casos, se distanciam da relação que cada indivíduo conquistou verdadeiramente com a cultura da escrita. Para a autora, a análise dos dados é ignorada, tal como as experiências das crianças que fazem parte de uma sociedade, de maneira desigual, considerando a cultura escrita. A aprendizagem é fragmentada, descontextualizada e não está

vinculada com a dimensão escolar, considerando todas as outras dimensões vividas, nas quais são produtoras de conhecimentos sobre o uso da língua escrita.

Seguindo esse pensamento, a avaliação gera o desempenho e enquadra a criança em um dos cinco níveis, que condiz com o momento dela no processo de alfabetização. Consequentemente, os resultados impactam no modo como a criança é vista no presente e as expectativas que se criam sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento futuro. A classificação, frequentemente, atua, ainda que algumas vezes indiretamente, como justificativa para a exclusão implícita no processo.

As políticas de avaliação são usadas para conformar as práticas cotidianas, elas concordam com os instrumentos que estão sendo utilizados no cotidiano dos educandos: para Esteban (2012, p. 203) as “[...] atividades de ensino direcionam-se fundamentalmente pelos conteúdos que serão verificados e priorizam a preparação dos estudantes para os testes padronizados”.

Para Dikel (2016, p. 204) é importante realizar uma análise rigorosa dos efeitos políticos, em especial, curriculares (e, por isso, pedagógicos) de políticas educacionais pautadas por uma concepção restrita de avaliação, de qualidade educacional e de alfabetização. Os processos avaliativos estão fundamentados em parâmetros predefinidos e com pouca flexibilidade, sendo que os sujeitos são diferentes. O processo considera o padrão normal dentro de uma sociedade distinta, funcionando, às vezes, como uma imposição.

Dikel (2016) apresenta o ato de avaliar como uma norma que só reconhece o que está dentro, no que gera um valor positivo e exclui o que ela entende por estar desqualificado, por não corresponder aos parâmetros predefinidos. A autora enfatiza que a avaliação desenvolve a perspectiva classificatória, com suas matrizes de exclusão e seleção.

Percebemos que esse tipo de avaliação não parece estar preocupado em conhecer a trajetória que o educando percorreu no decorrer do processo, busca apenas os resultados que podem ser gerados a partir deles e fazem a interpretação, seguindo um padrão definido. Esses resultados baseados em padrões imprimem a imagem da eficiência da avaliação. Isso acontece pela decorrência dos ensinamentos previamente estabelecidos como norteadores do ensino, resumindo o processo de aprendizado baseado em treinamentos para a reprodução do conhecimento. No mesmo sentido, a formação do docente acaba sendo direcionada para a reprodução de procedimentos.

É preciso refletir de que maneira as contradições encontradas nos documentos podem interferir na hora que os estudantes precisam se “enquadrar” nessas diferentes formas de avaliação. Se cada documento exige determinadas habilidades, metas e resultados, qual

documento o professor pode ter como base? Algumas inquietações permanecem após essa análise, como, por exemplo, será que o governo não deve se preocupar mais em oferecer uma educação de qualidade primeiramente, do que criar diversas maneiras de avaliar a educação antes mesmo de organizá-la? Será que encontraremos a solução da educação de qualidade nos resultados das avaliações em larga escala? As inquietações continuarão até conseguirmos a educação que nossas crianças merecem.

3 APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo (2009), responde a questões muito particulares com um nível de realidade que pode ou não ser quantificado. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva e os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Tendo em vista os múltiplos instrumentos de coleta de dados, admitiu-se como método de pesquisa a triangulação de dados, permitindo que o objeto estudado seja abordado de diferentes formas e/ou por múltiplos meios, com tempos e bases em diferentes fontes (SCRIVEN, 1991; WEISS, 1998; EASTHERBYSMITH(1999).Para Patton (2002) e Davidson (2005), a triangulação de dados refere-se à combinação de diferentes fontes e métodos de coletas.

Os instrumentos utilizados para realizar a pesquisa foram a entrevista semiestruturada e os documentos políticos referentes à prova ANA. A entrevista foi realizada com duas professoras alfabetizadoras, procurando identificar algumas questões relacionadas à ANA. A análise de documentos políticos tornou-se necessária para aprofundar os conhecimentos sobre a avaliação.

A respeito da entrevista, conforme afirma Minayo (2009, p. 64), ela é considerada uma iniciativa do entrevistador e tem como objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa. O modelo de entrevista escolhido foi o semiestruturado, que é caracterizado por perguntas fechadas e abertas, dando ao entrevistador a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à pergunta original (MINAYO, 2009).

Esse instrumento pode nos proporcionar dados secundários, que são objetos principais da pesquisa qualitativa que se referem às informações diretamente construídas no diálogo com o entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Foram no total, nesta pesquisa, quinze perguntas que a estruturaram, buscando coletar os dados vinculados ao objetivo geral, o que permitiu criar eixos de análises. Pretendeu-se ainda fazer um cruzamento dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos documentos disponibilizados

neste capítulo, e, para isso, levamos para as entrevistadas as matrizes de referência exigidas pela prova ANA na área da alfabetização e quatro questões retiradas do Simuladinho⁶.

Realizamos a análise dos documentos que regem a prova ANA, buscando entender melhor como acontece esse processo e de que forma os resultados são apresentados nessa avaliação. O processo de análise dos dados, segundo André (1983), acontece ao longo da pesquisa e está presente em seus diferentes estágios.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. A rede tem sido um espaço constante das pesquisas do grupo OPE e, por essa razão, foi a escolhida para a investigação. Inicialmente objetivava-se trabalhar com um estudo de caso envolvendo mais professores. No entanto, o projeto passou por um conjunto de reestruturações que desencadearam uma grande demora na aprovação do Comitê de Ética.

A pesquisa seguiu as normas previstas no CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa) e teve a aprovação do comitê da UDESC em outubro de 2019, conforme explicitado no Anexo I.

Considerando os limites de tempo da investigação, a pesquisa foi redimensionada para um modelo qualitativo e exploratório com apenas uma escola do município de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina. A escolha da unidade escolar teve como base os resultados disponíveis pelo Ideb, optando-se pela escola que obteve o índice mais alto dentre as escolas municipais de Florianópolis. A escola selecionada, considerando o exposto, foi a E.B.M. Brigadeiro Eduardo Gomes, que, em 2017, obteve o índice mais alto do Ideb.

A seguir será exposta a progressão dos índices que a escola obteve no Ideb nos últimos doze anos:

⁶ A Editora Saraiva preparou este material com questões originais de suas coleções ou adaptadas aos formatos da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização – e da Prova Brasil. Disponível em: https://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf.

Quadro 2 - Histórico de médias

E.B.M. BRIGADEIRO EDUARDO GOMES LOCALIZAÇÃO: REGIÃO SUL - CAMPECHE						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
5.1	5.3	5.8	6.0	6.9	6.9	7.2

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola E.B.M. Brigadeiro Eduardo Gomes, situada ao sul da Ilha, no bairro do Campeche, foi inaugurada em dezembro de 2012, oferecendo turmas do 1º aos 9º anos do Ensino Fundamental. Essa unidade escolar possui 18 salas de aula, 1 sala de professores, 1 sala de projetos, 1 secretaria, 1 sala de direção e administração escolar, 1 sala de supervisão escolar, 1 sala de orientação escolar, 1 sala de materiais didáticos, 12 banheiros para alunos, 6 banheiros adaptados, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 sala de ciências, 1 sala multimeios, 1 auditório, sala de artes plásticas, 1 sala de dança e teatro, 1 sala informatizada, 1 ginásio de esportes, 2 quadras de esportes, 1 lavanderia.

De acordo com o Projeto político-pedagógico - PPP da escola, a pesquisa de campo realizada para conhecer o público-alvo da instituição revelou que a maioria da renda familiar dos alunos é de até 5 salários mínimos; os responsáveis pelos alunos, na sua maioria, completaram o Ensino Fundamental ou o Médio, porém o número de responsáveis com o Ensino Superior completo é alto. Outra informação importante é que nenhum responsável se declarou analfabeto.

Na escola, há três turmas de segundo ano. Entramos em contato com todas as professoras das três turmas e duas aceitaram participar da entrevista. O processo de investigação ocorreu em outubro de 2019. A entrevista ocorreu em dois dias, a mesma realizou-se individualmente fora da sala de aula. As entrevistas foram gravadas e no que se refere a duração a primeira entrevista durou cerca de 6 min e a segunda durou cerca de 14 min. Após a entrevista realizada, realizamos a transcrição dos áudios na íntegra que se encontra no Apêndice I.

A primeira professora entrevistada possui formação em Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e letramento, atuando na mesma profissão há 18 anos e, como professora alfabetizadora, há 3 anos. A professora realizou uma formação pela prefeitura de Florianópolis voltada para a área de alfabetização.

A segunda professora entrevistada fez licenciatura em Pedagogia nos anos iniciais em uma universidade particular, e afirmou que já começou a trabalhar na área antes mesmo de ser formada. Atua na profissão há 23 anos e é professora alfabetizadora há 14 anos. Fez pós-

graduação em Práticas educativas em 2008 e, depois, fez as formações que a rede municipal de ensino oferece. A professora já trabalhou na escola em 2008 e, neste ano, retornou para a instituição. Chamaremos a primeira professora entrevistada de Eliana, e, a segunda, de Vânia. Preservamos a primeira letra do nome de ambas para a criação de um nome fictício.

3.2 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Entendemos a análise dos dados como um processo de construção. Para André (1983, p. 69), a análise está presente nos diferentes estágios da investigação. Seguindo o pensamento do autor, desde o início da pesquisa utilizamos o procedimento de analisar quando buscamos dar continuidade nas questões selecionadas diante o objeto estudado. Por essa razão, a partir da coleta de dados, procuramos aprofundar o tema, nos orientando nas questões iniciais, em busca de aprimoramento e reformulação.

Ao realizarmos a coleta de dados e a transcrição das duas entrevistas com as professoras alfabetizadoras, usamos a análise de prosa, estudada por André (1983). Para a autora, analisar os dados dessa forma permite que o pesquisador os busque de maneira qualitativa. Esse tipo de análise possui um sentido amplo que permite um aprofundamento na hora de analisar os dados obtidos, pois “[...] tomamos então várias decisões sobre pontos a serem enfatizados, áreas que merecem maior exploração, aspectos que podem ser eliminados e novas direções a serem trilhadas” (ANDRÉ, 1983, p. 70).

Dessa forma, a análise de prosa nos permitiu examinar as perguntas de uma forma bem ampla, ajudando-nos a manter o foco de atenção no todo, sem deixar de considerar a multiplicidade dos sentidos que podem estar implícitos no material. Com isso, de acordo com André (1983, p. 67), a análise de prosa é uma maneira de levantar questões como: “o que é que este diz? O que significa? Quais as suas mensagens?” (. Para a autora,

Tais dados são obtidos por um constante transitar do pesquisador entre “realidade” e teoria num processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam, o que implicam, para onde levam. Os múltiplos significados se manifestam assim em forma de mensagens explícitas ou implícitas, ideias claras ou obscuras, representações evidentes ou imprecisas que procuramos capturar, traduzir e revelar. (ANDRÉ, 1983, p. 70).

A autora também sugere a criação de tópicos e temas que são gerados a partir da análise dos dados e da sua contextualização em vez de um sistema predefinido de categorias. Nesse tipo de análise, iniciamos com questões predefinidas e, ao longo da pesquisa, outras discussões, direções e caminhos vão surgindo. Nesse sentido, as questões levantadas podem ser reformuladas e revistas ao decorrer da análise. Sendo assim, o roteiro de entrevistas foi elaborado pensando nos objetivos da pesquisa, em que queríamos saber sobre o movimento da prova ANA perante as professoras alfabetizadoras. A partir do roteiro de entrevista, levantamos alguns tópicos para a análise, sendo eles:

- formação das professoras alfabetizadoras;
- entendimento das professoras sobre a prova ANA;
- influência da prova ANA no trabalho docente;
- como os resultados da avaliação são vistos pelas professoras alfabetizadoras;

Aprofundaremos, no próximo capítulo, as discussões de cada tópico levantado e, para aprofundamento das questões, foram selecionadas algumas partes das entrevistas para contextualizar os argumentos apresentados. Da mesma forma, utilizaremos o referencial teórico escolhido para esse estudo, com o objetivo de aprimoramento das questões.

4 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A PROVA ANA: DEBATES E TENSÕES

Neste capítulo, analisaremos os documentos da política que instituiu a prova ANA. Utilizamos os documentos que foram disponibilizados pelo Inep-MEC, realizando uma análise documental por meio do livreto disponível na plataforma digital, o simuladinho da prova Brasil e da ANA e os resultados foram utilizados para a análise no contexto educacional.

Analisamos a prova ANA na rede municipal de Florianópolis e, mais especificamente, as práticas curriculares, a organização pedagógica e a avaliação escolar e o relacionamento de ambos os temas com a prova ANA, a partir do olhar das professoras alfabetizadoras⁷. Buscamos o apoio teórico de diferentes autores (Evangelista e Shiroma (2015); Sacristán (2013)) para refletir sobre os debates e as tensões que a prova ANA faz emergir no contexto escolar.

4.1 A ANA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Para analisar os contextos locais em que esta pesquisa aconteceu, especificamente no município de Florianópolis/SC, buscaram-se os documentos da Secretaria de Estado da Educação, a fim de entender como ocorreu o processo de adesão das políticas de avaliação em larga escala no município. Os documentos revelaram que, no período de 2013 a 2014, a Diretoria de Educação Superior, da Secretaria de Estado da Educação, incorporou algumas atividades relacionadas à Educação Básica, especialmente com relação ao desenvolvimento de políticas educacionais, como o planejamento educacional, a avaliação e a supervisão, fazendo articulação com os organismos governamentais na esfera federal e municipal e com as Instituições de Educação Superior.

4.1.1 Resultados do Ideb no ano de 2017

⁷ Estamos utilizando como fonte professoras alfabetizadoras por se tratar de duas professoras da escola com maior Ideb da rede que aceitaram participar dessa pesquisa.

No ano de 2017, os resultados referentes ao Ideb foram divulgados pelo MEC. Estavam previstos 2.492.601 estudantes para a realização da prova, porém 2.160.601 realizaram os testes de leitura e escrita e 2.206.625 fizeram o teste de matemática. Os resultados do Ideb das Escolas Estaduais de Santa Catarina são apresentados por meio das tabelas 4 e 5, a seguir:

Tabela 2 - Aprendizado e notas

APRENDIZADO E NOTAS DA PROVA BRASIL			
Estado	Aprendizado	Notas da Prova Brasil	
		Português	Matemática
Santa Catarina	6,31	219,85	227,59

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis em: <http://www.qedu.org.br>.

Tabela 3 - Fluxo e taxas

FLUXO E TAXAS DE APROVAÇÃO POR SÉRIE				
Estado	Fluxo	Taxa de aprovação		
		1º ano	2º ano	3º ano
Santa Catarina	0,86	98,7	98,9	89,3

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis em <http://www.qedu.org.br>.

Os dados da rede municipal ainda não foram divulgados, apenas foi disponibilizada a média geral, que apresentamos a seguir:

Figura 2 - Aprendizado Ideb, 2017



Fonte: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2017>

O Ideb de 2017, nos anos iniciais de rede municipal, atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0.

Figura 3 - Média obtida



Fonte: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2017>

Com essa média obtida nos anos iniciais da rede municipal de Florianópolis, segundo a escala Saeb, os alunos alcançaram o nível 4, que corresponde a uma pontuação que pode chegar de 200 a 224 pontos.

A partir dos documentos disponibilizados pelo Inep-MEC, realizou-se uma análise documental por meio do livreto disponível na plataforma digital, com o título: “Documento básico da ANA” (2013), do simuladinho da prova Brasil e ANA, e os resultados servirão como exemplo para a análise. Segundo Gil (2002 p. 46), os documentos constituem fontes ricas e estáveis de dados. Já que esses documentos podem ser substituídos constantemente, tornam-se a mais importante fonte de dados de qualquer pesquisa de natureza histórica.

O documento analisado contém todas as informações gerais sobre a ANA, como seus objetivos, os questionários com as condições de oferta e são voltados para professores e gestores das Instituições de Ensino que atendem o Ciclo de Alfabetização. O documento detalha que esses questionários mantêm o foco de coletar informações sobre as condições de infraestrutura, formação dos professores, gestão da unidade escolar e organização do trabalho pedagógico. Esses questionários não estão disponíveis na rede para a realização de uma análise mais profunda.

É importante ressaltar que este estudo se concentra na área de Língua Portuguesa, a alfabetização; logo, toda a análise ficará restrita aos documentos dessa área. Outro ponto que está sendo exposto no documento é relacionado ao teste de desempenho, nome dado para avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos alunos matriculados na última etapa do Ciclo de Alfabetização. Nesse teste, há itens abertos aplicados no teste de Língua Portuguesa com a intenção de medir a habilidade de escrita das crianças, mais especificamente verificar o desenvolvimento das habilidades de escrever palavras e de produzir textos.

A seguir, apresenta-se a matriz de referência que consta no documento básico. Ela está dividida em questões da ANA. Na sequência, no Quadro 3, é apresentado um exemplo de questão referente a um dos eixos da matriz de referência, o qual foi disponibilizado por meio

de um simuladinho da prova ANA e prova Brasil. Esse simulado foi produzido pela editora Saraiva, sem fins lucrativos.

Quadro 3 - Matrizes de Referência

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões 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	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

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

Figura 4 - Exemplo de questão em que consta o eixo estruturante leitura com a habilidade 1 de ler palavras com estrutura silábica e canônica

QUESTÃO 2 – CADERNO 4

FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DO BICHO DESENHADO ABAIXO.

- A) FOCA
- B) LEÃO
- C) PUMA
- D) FORMIGA



Fonte: Simuladinho ANA e Prova Brasil. Disponível em: http://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf.

Seguindo na análise, além das questões de múltipla escolha, são dispostas questões de produção textual, buscando avaliar os contextos do uso da escrita, a organização do texto, a coerência e a coesão, concernentes à produção textual, o uso de pontuação e aspectos gramaticais. Não foi possível encontrar nenhuma amostra de questão de produção textual no simuladinho e em nenhum outro site.

No que diz respeito aos resultados, os consideramos importantes para esta pesquisa, afinal, a avaliação diz resolver alguns dos problemas da educação a partir dos seus resultados. Segundo os documentos consultados, a partir de 2014, o Inep disponibiliza, além do Boletim Escolar, o Painel Educacional, cujo objetivo é informar sobre o cenário educacional das unidades da federação e dos municípios brasileiros, por meio do documento intitulado “Modo de colaborar para o monitoramento do direito à educação”, de acesso restrito aos professores por meio de uma plataforma digital.

A ANA traz uma proposta de ir além da aplicação do teste de desempenho, buscando analisar as condições de escolaridade que essas crianças tiveram, ou não, para o desenvolvimento que a avaliação solicita, produzindo os indicadores contextuais. A seguir, na Figura 5, disponibiliza-se um modelo desse indicador, referente ao ano de 2016, com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

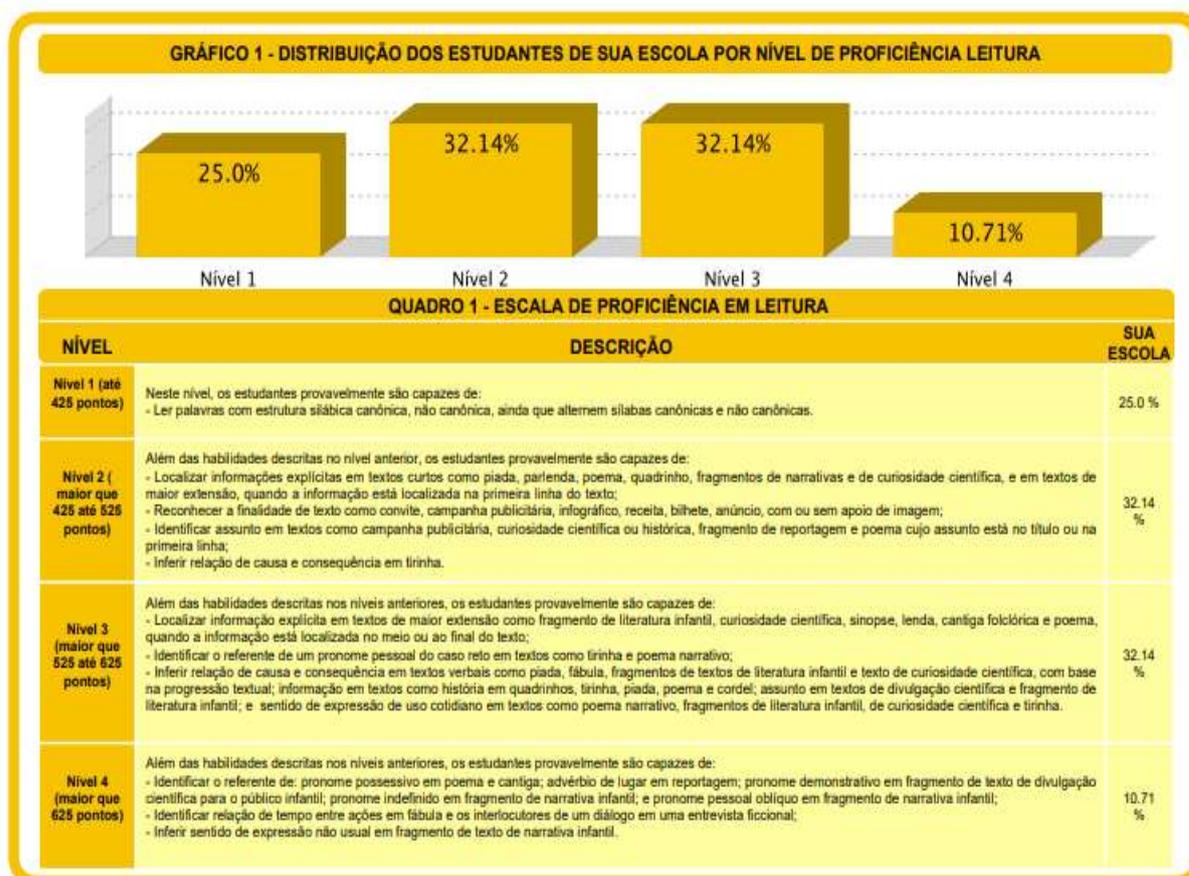
Figura 5 - Indicadores Contextuais



Fonte: Resultados da avaliação nacional da alfabetização, 2016.

Cumprido apresentar, neste momento, como os resultados chegam para os professores, para que na ocasião da entrevista se possa ter entendimento sobre o que é feito com os resultados que ficam disponíveis para eles. No documento disposto na Figura 6, os resultados dos testes de aprendizagem em leitura são apresentados em uma escala de proficiência, composta por quatro níveis progressivos e acumulativos, de menor para a maior proficiência. O documento apresenta o conceito de proficiência, que se refere à capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

Figura 6 - Escala de proficiência em leitura



Fonte: Resultados da avaliação nacional da alfabetização, 2016.

Na Figura 7, além de serem mostrados os resultados dos municípios e do estado, constam ainda os resultados das escolas similares. Os desempenhos descritos referem-se ao grupo de escolas com características semelhantes, pertencendo à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma área e possuem indicadores de nível socioeconômico próximos.

Figura 7 - Resultados gerais - Proficiência em leitura

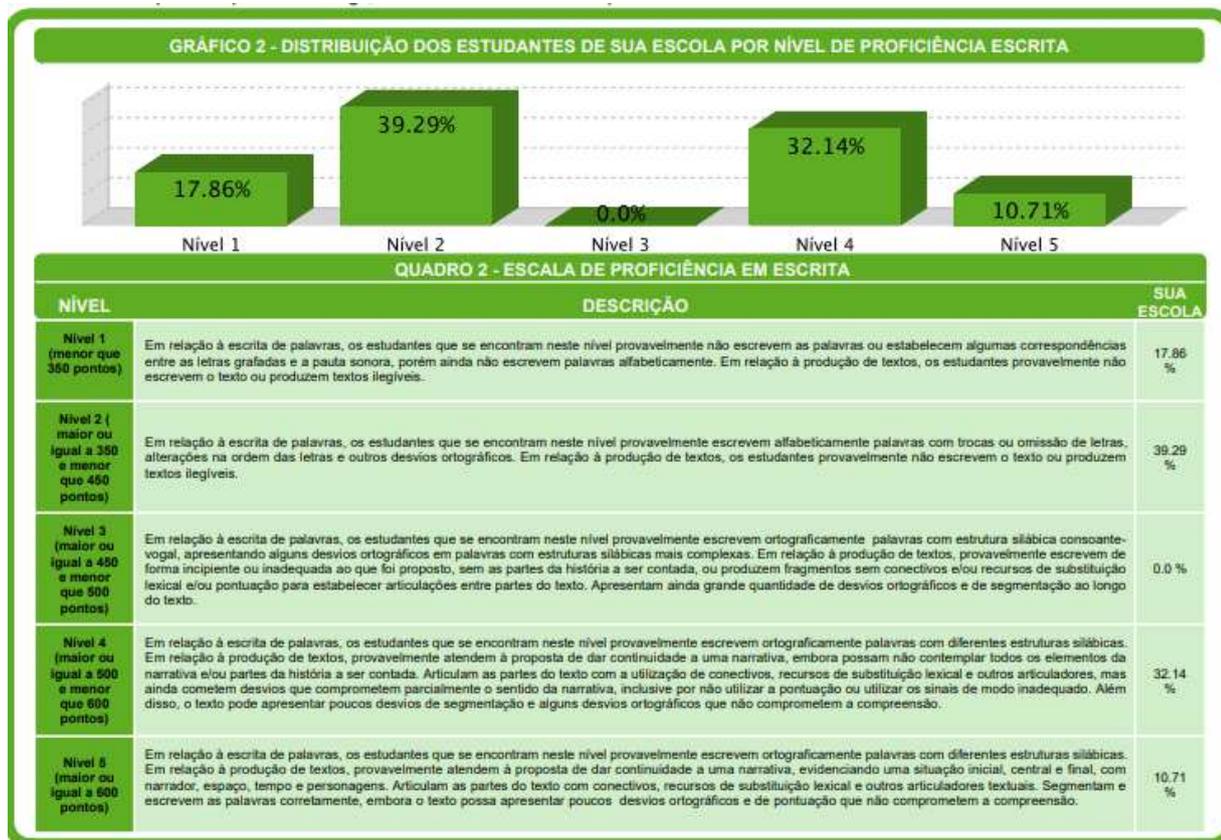
QUADRO 2 - RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA				
Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escolas Similares	12.46%	35.16%	39.81%	12.57%
Sua Escola	25.00%	32.14%	32.14%	10.71%
Município*	10.41%	33.35%	40.12%	16.12%
Estado*	9.61%	29.57%	41.46%	19.35%

*Resultado referente à rede pública situada no Município e Estado respectivamente.

Fonte: Resultados da avaliação nacional da alfabetização, 2016.

Na Figura 8, os resultados dos testes de aprendizagem de escrita estão dispostos por níveis de escala de proficiência, igualmente aos testes de aprendizagem em leitura. A escala de escrita é composta por cinco níveis, pressupondo a progressão de aprendizagem de um nível para o outro. No documento, é afirmado que o processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares.

Figura 8 - Escala de proficiência em escrita



Fonte: Resultados da avaliação nacional da alfabetização, 2016.

Na

Figura 9, os resultados do município e estado referem-se aos resultados da escala de proficiência em escrita, apresentando também os resultados de escolas similares, como já mencionado anteriormente.

Figura 9 - Resultados gerais - Proficiência em escrita

QUADRO 4 - RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA					
Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Escolas Similares	7.82%	11.82%	0.83%	67.04%	12.49%
Sua Escola	17.86%	39.29%	0.00%	32.14%	10.71%
Município*	8.96%	17.66%	0.24%	63.28%	9.86%
Estado*	5.73%	8.87%	0.55%	71.37%	13.47%

*Resultado referente à rede pública situada no Município e Estado respectivamente.

Fonte: Resultados da avaliação nacional da alfabetização, 2016.

É importante analisar a avaliação como um todo e em partes separadas, pensando a partir dos questionários que estão sendo colocados aos professores, gestores e coordenadores. É preciso fazer aferir sobre a finalidade dos resultados e, até mesmo, sobre a intenção do documento em relação à educação, mais especificamente, à alfabetização. Muitos autores discutem esse tema, pois essa avaliação vai além do que está exposto no documento básico, interferindo no cotidiano escolar dos alunos e dos professores. Lokmann (2017), em seu trabalho, faz uma análise referente aos resultados que estão sendo produzidos pela ANA:

O refinamento na produção desses dados estatísticos sobre alunos, escolas e suas comunidades tem força de verdade e produz processos de subjetivação, constringendo professores a agirem de determinadas formas e a conduzirem suas ações e práticas a partir dessas verdades. (LOCKMANN, 2017, p. 4).

No que tange aos resultados, após realizarmos as entrevistas com as duas professoras, percebemos que elas os consideram como uma forma de análise do seu trabalho, afirmando que é possível perceber o que está dando certo ou não com os alunos. Serão aprofundadas todas as questões relacionadas com a prova ANA no capítulo 5.

4.2 PRÁTICA CURRICULAR, ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO ESCOLAR: O OLHAR DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

As práticas curriculares e a organização pedagógica das instituições escolares são fundamentais para entendermos os processos que acontecem no dia a dia da escola. Nas entrevistas realizadas com as duas professoras, observamos suas percepções sobre a prova ANA e como esta reflete em suas práticas curriculares. Sacristán (2000) reflete sobre o currículo modelado pelos professores, entendendo que os educadores detêm certa autonomia sobre o processo do qual participam. Segundo o autor, “[...] é óbvio que na prática pedagógica relacionada com o currículo o professor é o elemento de primeira ordem na concretização desse processo” (SACRISTÁN, 2000, p. 165). Entendemos, de acordo com o autor, que as duas professoras que participaram dessa pesquisa são participantes ativas no processo da prova ANA, mesmo que elas não percebam sua importância nesse processo.

A professora Eliana, ao ser questionada sobre seus entendimentos referentes à prova ANA, comentou que não tem muito entendimento sobre a prova, mas sabe que ela serve para aperfeiçoar o trabalho do professor. A professora Vânia respondeu que ele serve para avaliar a alfabetização, mas não aprofunda o assunto. Ambas não demonstraram um entendimento significativo sobre a prova. Consideramos esse ponto preocupante, pois é um processo considerado relevante pela rede, que avalia o nível de alfabetização dos seus alunos e vem acontecendo há 7 anos na escola. Conforme a professora Eliana:

Eu particularmente nunca participei da pesquisa, é à primeira vez então não tenho muito para falar dela, acho importante sim para aperfeiçoar nosso trabalho, mas nunca participei. (Professora Eliana).

É uma prova que é feita com as crianças para saber da alfabetização, mas eu agora não lembro exatamente porque eu to estudando vários conteúdos para as provas do município. (Professora Vânia).

Nesse sentido, conforme relatado, Apple (2006 apud LUNARDI-MENDES, 2008) nos auxilia na compreensão de que mesmo as professoras não entendendo a complexidade da prova ANA em todo o seu trabalho pedagógico, o currículo atua diretamente em sua prática curricular.

Na sequência, ao indagarmos quais as suas formações continuadas, ambas afirmaram que fizeram as formações que a rede municipal oferece, na área da alfabetização. Após análise das falas, é possível perceber um processo oferecido para as professoras alfabetizadoras, que recebem a formação da rede municipal, a qual é voltada para os ensinamentos da alfabetização, e em contrapartida é realizada uma prova para avaliar as habilidades desenvolvidas por aquelas professoras nos níveis de leitura e escrita (prova ANA). Essa

informação nos faz pensar que as formações são oferecidas pela rede municipal e depois é feita uma avaliação como a prova ANA, que, além de avaliar o nível de alfabetização dos alunos, avalia o trabalho dos docentes, que são vistos como responsáveis pelos resultados.

Considerando as falas das professoras, questionamos sobre as organizações pedagógicas e as práticas curriculares, buscando entender de que forma a prova interfere nessas questões. No que se refere às organizações pedagógicas, a professora Eliana afirmou que todo encaminhamento que ela recebe parte da orientação pedagógica e estão embasados na proposta curricular. Pensamos como um ponto positivo essa questão, já que não há uma preocupação em seguir os encaminhamentos da ANA. A professora Vânia relatou que o seu trabalho é todo baseado no PPP da escola, juntamente com todo o sistema da rede municipal e a BNCC.

Nesse sentido, percebemos que o currículo prescrito descrito pelas professoras, atua diretamente na prática das professoras, sendo ele o orientador de suas ações, conforme registrado em suas falas. Goodson (2005) já explicitava em seus estudos que o currículo prescrito é regulador e normatizador das práticas nas instituições escolares. Ao mencionar a BNCC e o PPP, dois documentos norteadores de práticas, percebemos a influência dos currículos prescritivos nas ações das duas professoras. Lunardi-Mendes (2008, p. 5), referente à organização do espaço escolar, menciona que:

[...] o que queremos afirmar com isso é que existe um processo de regulação do trabalho docente que é histórico, processual e social que se cristaliza na organização da escola e de suas práticas. No entanto, sendo a prática cotidiana viva e por isso imprevisível, existem brechas, nichos, espaços de atuação individual de um sujeito que por ser plural pode constituir um novo conjunto de práticas para o seu exercício profissional.

Desse modo, entendemos que, mesmo as professoras pontuando que por vezes desconhecem o processo, ou, quando conhecem, não se aprofundam sobre ele (o processo da prova da ANA), é possível que elas se tornem protagonistas das ações em sala de aula, questionando o currículo prescrito, a forma de realização e de aplicação da prova e as consequências dela para o trabalho docente.

Quando questionadas sobre a interferência da prova ANA na sua prática curricular, a professora Eliana, por ainda não ter participado da prova, afirma que a interferência da ANA na prática curricular está na escola e nas professoras, informando que os planejamentos escolares usam como base o Ideb. A professora Vânia revelou que a prova ANA auxilia na prática curricular e que as professoras utilizam o resultado para analisar o trabalho

desenvolvido. Para as entrevistadas, a avaliação é vista como um instrumento para organizar a sua prática, para saber o que está dando certo ou não em sala de aula.

A partir dele (o resultado) você vai organizar sua prática para tentar resolver aquela situação que não tá dando certo dentro da sala de aula né. Para mim é assim pelo menos, quando eu faço uma avaliação eu vou ver o que que é que não deu certo naquela situação que eu estou dando aula, por exemplo. (Professora Vânia).

Evangelista e Shiroma (2015) mostram que os professores estão em uma encruzilhada, precisando decidir entre uma educação voltada para a formação humana ou para a produção de resultados. Os educadores estão sendo monitorados e criticados (mesmo não percebendo isso em seu dia a dia). Segundo as autoras, a cobrança é para apresentar os melhores resultados, levando em conta o impacto dos indicadores educacionais, que refletem nas suas carreiras e remuneração. Muitos veem a avaliação como um meio de formação, mas, juntamente com ela, vêm as metas que precisam ser traçadas, as prioridades que precisam ser definidas e que acabam se transformando em uma gestão do conhecimento e do fazer docente, viabilizadas por várias formas de controle.

Ao serem questionadas sobre os resultados significativos para a escola, as duas professoras concordaram que a avaliação traz benefícios; a professora Eliana contou que toda avaliação tem o seu lado benéfico e maléfico, senão para ela não teria sentido haver uma avaliação. Ela afirmou que só é possível ver os pontos negativos e positivos da escola por meio da avaliação. Para a professora Vânia, os resultados são mais significativos para a prática do professor, pois, para ela, é preciso debruçar-se nos resultados para saber o que está faltando e o que precisa ser melhorado.

As práticas exitosas elas devem sempre se replicar. O que o colega fez que deu esse resultado. O que aconteceu ali, eu vou me espelhar naquele resultado eu vou ver o que foi que aconteceu, eu acho que sempre é importante. (Professora Vânia).

Levando em consideração o exposto, Evangelista e Shiroma (2015) afirmam que essa ferramenta de avaliação do governo diminui o campo de decisões dos professores, juntamente com a sua autonomia. Veiga-Neto (2012, p. 2) questiona a invasão das práticas avaliativas por toda parte, questionamentos para além do currículo, afirmando que somos avaliados a todo momento e somos dispostos para avaliar os outros. Ele chama esse processo de “delírio avaliatório agonístico” e, nesse “[...] delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os

outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade” (VEIGA-NETO, 2012, p. 3).

O autor caracteriza, ainda, esse processo como uma luta sem fim contra nós mesmos, pois, quando pensamos que conseguimos atingir determinados padrões exigidos, outros padrões já foram criados e nos encontramos ainda mais longe de alcançá-los. A avaliação reduz o espaço de liberdade que o professor tem, um espaço que ele poderia usar para ajudar mais os seus alunos em questões de formação humana e pedagógica, que realmente sejam significativas para eles.

A professora Vânia, ao ser questionada se a prova ANA mostra a prática do professor e o resultado do trabalho dela, afirmou que há vários recursos que trazem esses resultados para ela, não somente a prova ANA. Ela continua dizendo que, pelo resultado, dá para ter noção do que está acontecendo e assim ela consegue ter condições de ter uma consciência maior do que é realmente o seu trabalho em sala de aula. Esteban (2002) afirma que esse mecanismo de avaliar não contempla determinados conhecimentos e não é capaz de determinar qual é o conhecimento que o sujeito adquiriu e em quais ainda precisa evoluir. A autora também relata que esse instrumento não dá conta de avaliar o trabalho do professor, pois os resultados não indicam quais práticas deram ou não certo e que estão mais ligados com o discurso de competência, controle e organização.

[Após o resultado obtido, há alguma interferência na sua prática?] Sim, a escola tem. As professoras também têm. A escola monta os planejamentos em cima dos resultados do Ideb, tudo dentro do Ideb. (Professora Eliana).

Eu acho que todos os resultados a gente tem que levar em consideração, mas diretamente eles impactam, né. Você sempre tem que olhar eles, sempre vão ter toda vez que você faz um teste ou observação você observa a partida dele, você vai organizar sua prática para tentar resolver aquela situação que não tá dando certo dentro da sala de aula, né. Para mim assim, pelo menos, quando eu faço uma avaliação eu vou ver o que não deu certo naquela situação que eu estou dando aula por exemplo, não deu certo uma situação ali, vou tentar de outro jeito para amenizar, porque, normalmente, assim o professor não vai estar avaliando só o que o estudante sabe, mas ele está avaliando o que foi a prática dele em função do trabalho que ele fez que não conseguiu atingir aquele aluno. É isso que eu acho. (Professora Vânia).

De acordo com as falas transcritas, observamos que as professoras entendem a prova ANA como um instrumento que auxilia no trabalho docente. No entanto, o que se apreendeu dos autores que auxiliam na reflexão desta pesquisa é que essas avaliações externas não têm a intenção de aprimorar o trabalho docente, mas, sim, servir de normatizador das práticas, ditando regras, normas e direcionamentos.

Com relação à avaliação, apoiadas em autores já citados, ela é entendida como uma forma de controle da educação, tendo como concepção da aprendizagem um ensino de memorização e de repetição do ensinado. Nesse sentido, é importante pensar de que forma o ensino está acontecendo nas escolas e como essas habilidades que a prova ANA exige estão refletindo no momento da aprendizagem.

Sobre esse aspecto, quando realizamos as entrevistas com as professoras, oferecemos também um material sobre as matrizes de referência da prova ANA e algumas questões que retiramos do Simuladinho, para que elas analisassem, na busca de entender melhor como é feito o trabalho até chegar à avaliação, conforme ilustra a Figura 10.

Figura 10 - Simuladinho da prova ANA

QUESTÃO 1 – CADERNO 6

VEJA O ANIMAL DESENHADO.



FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DELE.

A) <input type="checkbox"/>	FOCA	C) <input type="checkbox"/>	POLVO
B) <input type="checkbox"/>	BALEIA	D) <input type="checkbox"/>	TUBARÃO

QUESTÃO 2 – CADERNO 6



FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DO BICHO QUE A MENINA ESTÁ IMITANDO.

A) <input type="checkbox"/>	TIGRE	C) <input type="checkbox"/>	GALINHA
B) <input type="checkbox"/>	CACHORRO	D) <input type="checkbox"/>	MACACO

Fonte: Simuladinho ANA e Prova Brasil. Disponível em: http://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf.

Após a análise das professoras, ambas relataram que essas atividades, que são modelos das questões que estão na prova ANA, são praticamente as mesmas que elas fazem com os alunos durante o ano letivo no livro didático, oferecido pela rede.

O nosso livro de alfabetização é todo dentro dessas atividades, bem parecidas. (PROFESSORA Eliana).

Pires (2018), em sua análise sobre práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão, percebeu que as avaliações como o PISA e outras avaliações locais estavam presentes constantemente na prática dos professores em sala regular. A autora buscou nos estudos de Roberto Dias da Silva (2017) entender a influência das avaliações nas práticas curriculares dos professores. Ao apresentar os estudos do autor, Pires (2018) menciona aquilo que chama de “Algoritmização subjetiva” (DIAS, 2017).

O ensino e aprendizagem se tornam elementos calculáveis e de responsabilidade do indivíduo. A escola, por meio de testes, nacionais e internacionais, promove uma espécie de vigilância dos percursos escolares, analisando de forma massiva, por meio de dados quantitativos, o quanto o sujeito “aprendeu” sobre determinado conhecimento. [...], avaliações como o PISA [...], surgem como uma matriz definidora da escolarização e dos tipos de conhecimentos escolares que devem ser proporcionados. (PIRES, 2018, p. 84).

Entendemos que as professoras buscam, por meio das atividades do livro didático, o apoio necessário para garantir boas notas na prova ANA, na intenção de que seus alunos consigam alcançar as atividades traçadas por esse exame. Não é nossa intenção questionar o uso do livro didático com atividades que se referem à prova ANA pelas professoras, mas refletir sobre o direcionamento que os currículos prescritos estão dando com ênfase nas avaliações externas.

A professora Vânia relata que os alunos encontram dificuldades na questão de passar as letras das alternativas que escolheram para o gabarito e a questão do layout da prova que as crianças acham difícil, pois, no livro didático, elas estão colocadas de forma diferente, mas afirma que os critérios e as questões trabalhadas no livro didático são praticamente os mesmos do modelo que mostramos. Ela afirma que, se eles treinassem em sala de aula essa questão, os acertos seriam ainda maiores.

Mas desde que seja passado esse layout, eles vão ser proficientes demais nessa questão. (Professora Vânia).

Sacristán (2013), no que se refere ao livro didático, afirma que ele é adotado como um monopólio da informação ou do conhecimento nas aulas, criando uma dependência por parte dos professores, que acabam sendo reprodutores da abordagem reprodutiva. “O livro didático se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo” (Sacristán, 2013, p. 31). Além disso, apresentamos a análise das professoras com relação à matriz de

referência da prova ANA, que apenas pela professora Vânia foi respondida, conforme Tabela 4:

Tabela 4 - Análise das habilidades

HABILIDADE	ANÁLISE DA PROFESSORA VÂNIA
Ler palavras com estrutura sílabas canônicas.	Sim
Ler palavras com estrutura sílabas não canônicas.	A professora relata que é difícil estabelecer 100% dos alunos até o terceiro ano conseguindo ler as palavras com estruturas não canônicas.
Reconhecer à finalidade do texto	Sim
Compreender o sentido de palavras e expressões no texto.	Sim
Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem à linguagem verbal e não verbal.	Com certeza
Identificar o assunto de um texto, estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores.	Sim
Grafar palavras com correspondências regulares diretas.	Sim
Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro.	A professora identifica que essa habilidade é muito difícil, que geralmente é consolidada no final do terceiro ano, que em média 80% dos alunos atingem essa habilidade.
A escrita: produzir um texto a partir de uma situação dada.	Para a professora, atingir essa habilidade é o auge do professor, ela comenta que os alunos dela já conseguem fazer essa estrutura de texto.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A professora Eliana, embora não tenha especificado cada item da matriz de referência, proporcionou uma resposta geral sobre o conhecimento que tinha sobre ela. Esse ponto nos permite refletir sobre a importância dos documentos curriculares e sobre a leitura atenta deles,

para que tenhamos propriedade para trabalhar os itens específicos disponibilizados sobre a prova ANA.

Entendemos, enquanto debate, que duas questões emergem do olhar das professoras alfabetizadoras a partir da prova ANA. O primeiro ponto refere-se ao que as professoras acreditam ser a melhoria do trabalho pedagógico a partir da avaliação externa. Conforme já indicado por autores pesquisados sobre o currículo, nós, enquanto professores, devemos estar atentos a todos os instrumentos e normas que nos orientam, a fim de que possamos utilizá-los conscientemente e questioná-los, para que não se tornem meros reguladores da prática, sem que o professor tenha consciência disso. Referente à alfabetização, os professores precisam conhecer as políticas e as diretrizes que direcionam o trabalho docente para que possam refletir a partir dos documentos curriculares e modificar a prática sempre que necessário.

O segundo ponto que consideramos importante ressaltar é a respeito da avaliação enquanto aprimoramento da prática. A avaliação externa não tem a intenção de aprimorar a prática e sim de se tornar um vigia do trabalho docente. Young (2007) em seu texto, para que servem as escolas indica que os conhecimentos disponibilizados na escola não são neutros, têm uma finalidade que, geralmente, é guiada pelos grupos que detêm o poder, ou seja, o currículo não é neutro, é disputa, é regulador e normatizador.

Ainda, é necessário destacar a tensão a partir do olhar das professoras alfabetizadoras. O fato de não conhecerem profundamente as questões que envolvem a ANA e indicarem que é um exame positivo e que serve para qualificar o trabalho docente delas se torna preocupante à medida que refletimos o controle que essas avaliações externas trazem para o contexto das instituições escolares.

Segundo os autores do referencial teórico tais quais Lokmann (2017), Esteban (2012) e Freitas (2012) se preocupam em analisar as avaliações em larga escala, essas avaliações dificilmente se tornam, ao longo do tempo, instrumentos de aprimoramento da prática, mas servem para vigilância e monitoramento. É uma questão de inclusão e exclusão a partir das próprias avaliações que são levadas à escola: aquelas que alcançam o índice indicado são beneficiadas com recursos ou outras propostas oferecidas pelos governos locais, ao mesmo tempo em que aquelas que são mal avaliadas não recebem a atenção necessária, dificultando o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, gerando uma desvalorização do espaço escolar e do profissional, trabalhando a partir da relação de uma educação meritocrática, em que alguns têm direitos e outros não.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a realizar esta pesquisa, buscamos analisar as percepções das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de Florianópolis/SC sobre a prova ANA, com o objetivo de tentar compreender os entendimentos delas com relação a essa avaliação e as relações desta com as práticas pedagógicas aplicadas pelas educadoras.

Respondendo a nossa problemática, percebemos que as professoras alfabetizadoras estabelecem uma relação com a prova como mecanismo de avaliação direto da sua prática pedagógica. Percebemos que não existe uma preocupação referente aos resultados, que elas avaliam esse processo como benéfico, mas estão cientes de que todo processo de avaliação tem o seu lado maléfico. A relação entre a prova ANA e a prática é estabelecida quando ocorre a execução das atividades oferecidas nos livros didáticos, que são propostas muito parecidas com as que estão sendo cobradas na prova. São atividades consideradas “fáceis” na visão das professoras.

Outro tópico que queríamos discutir era relativo ao entendimento que as professoras detêm sobre a prova ANA, e percebemos que a avaliação ocorre e não é feita uma contextualização na instituição sobre o processo. As professoras entrevistadas apontaram que, em suas práticas, a ANA contribui, mas não souberam explicitar como essa mudança ocorre. Observamos que as percepções das professoras alfabetizadoras podem estar baseadas no currículo que, aqui neste trabalho, intitulamos de implícito. Nesse sentido, as professoras acabam não percebendo a consequência dos mecanismos da escola em suas práticas pedagógicas.

Salientamos que a análise que aqui estamos empreendendo é inicial, tendo em vista os poucos trabalhos dissertativos encontrados relativos à avaliação em larga escala, sobretudo a respeito da avaliação da alfabetização. Também não é nossa intenção afirmar que as professoras alfabetizadoras não têm um determinado entendimento sobre a prova, mas avaliar, por meio de suas falas, aquilo que fica em evidência e é relevante para o estudo proposto.

Além disso, o período compreendido para a realização da dissertação foi composto por muitos desafios, entre eles as disciplinas, as atividades programadas e a troca de orientação no decorrer do curso, que dificultou o aprofundamento do tema por falta de tempo para a sua realização, visto que o projeto para qualificação necessitou de aprovação do Comitê de Ética, que, pela mudança realizada, demorou além do esperado.

Uma das fragilidades encontradas na pesquisa de mestrado foram as poucas entrevistas realizadas para fins de análise, visto que, com a troca de orientação e as outras demandas do curso, essa etapa ficou prejudicada por não ter sido possível uma melhor articulação com outras escolas e outras entrevistas com professores alfabetizadores.

Ressaltamos que pesquisas sobre a avaliação da alfabetização são de suma importância para os estudos sobre o Ensino Fundamental, pois revelam debates e tensões que nem sempre estão explícitos no dia a dia da escola. Nesse sentido, é necessário que outros trabalhos questionem a atuação de políticas que direcionam provas, para entender os objetivos, as intenções e a problemática por trás desses documentos. Entendemos que a avaliação deve acontecer, mas deve ser processual, do percurso do estudante em sua trajetória escolar e não para fornecer índices que não servem para efetivar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. A. **Accountability in education. Education policy series.** n. 1. Paris: IPE, 2005. Disponível em: <http://publications.iiep.unesco.org/Education-Policy-Series>. Acesso em: 19 nov. 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Contextos e significados: algumas questões da análise de dados.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

ANDREGTONI, N. **Educação Inclusiva: um olhar sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. 50p.

BRASIL. Inep. **Conheça o Inep.** Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resultados da avaliação nacional da alfabetização.** Brasília: MEC, 2016

_____. Inep. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. **Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013a. Seção 1.

_____. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1.

_____. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994. p. 49-64.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

COLL, C. et al. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CORTEZ, E. D. de S. **Repercussões da avaliação externa na escola: a prova brasil na percepção de professores**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DICKEL, A. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, mai./ago. 2016, v. 36, n. 99, p. 193-206.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A. **Pesquisa gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos de consultoria**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, set-dez./2012 v. 17, n. 51, p. 573-743.

FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. A avaliação na educação básica brasileira: tensões e desafios. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013.

FETZNER, A. R. A cultura escolar e a instituição de novas práticas escolares: desafios para a formação de professoras(es). In: DAVID, L. N. B.; DOMINICK, R. dos S. (Orgs.) **Ciclos escolares e formação de professores**. RJ: WAK Ed., 2010. p. 73-89.

_____. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, 2015, Ed. Especial, n. 1, p. 75-92.

FISHMAN, G.; TOPPER, A. M.; SILOVA, I. La idiotez y los debates sobre las evaluaciones internacionales a gran escala en las reformas educativas nacionales. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, out./dez. 2018, v. 31, n. 63, p. 785-814.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, ago./2001, v. 15, n. 42, p. 259-268.

FREITAS, D. N. T. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola. **Educ. Soc.**, Campinas, out./2007, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep, 2013.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88p.

KRAMER, S; MOREIRA, A. F. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2007, v. 28, n. 100, p. 1037-1057.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

LOCKMAN, K. A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: uma diáde que produz efeitos na escola. **38 Reunião Nacional – ANPED, GT13 – Educação Fundamental – Trabalho 22**, 2017.

LUCKESI, Cipriano. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Seminário de tendências pedagógicas no Brasil. 2012.

LUNARDI-MENDES, G. M. Currículo e docência: as práticas de seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula. **Revista Eletrônica de Pesquisa e Docência**, 2008, n. 1.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, out./dez 2015, v. 36, n. 133, p. 891-908.

MACIEL, L. da S. **Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise no Município de Duque de Caxias-RJ**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 9. ed. Ampliada e aprimorada. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PACHECO, J. A. A avaliação das aprendizagens para além dos resultados. **Revista portuguesa de pedagogia**, 2006, p. 253-269.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods.** 3.ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

PIRES, Y. R. **Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar.** Orientador: Geovana Mendonça Lunardi Mendes. 2018. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ROMBERG, T. A. Perspectivas sobre o Conhecimento e Métodos de Pesquisa. **Bolema**, Rio Claro, 2007, ano 20, n. 27.p.1-38.

SACRISTAN, J. **Saberes e incertezas sobre currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTO, L. L. C. P. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões.** Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS. **Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SEGABINAZZI, M.; MENDES, G. M. L. Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, out./dez., 2018, v. 31, n. 63, p. 849-862

SCRIVEN, M. *Evaluation thesaurus.* 4.ed. London: Sage, 1991

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. FORMAÇÃO HUMANA OU PRODUÇÃO DE RESULTADOS? TRABALHO DOCENTE NA ENCRUZILHADA. **Revista Contemporânea da Educação**, Rio de Janeiro, jul./dez. 2015, v. 10, n. 20, p.314-341.

SILVA, R. R. D. da. Emocionalização, algoritmização e Personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem fronteiras**. set/dez. 2017., v. 17. n. 3. p. 699-717.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. p. 264-283.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, A. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. **X Colóquio Sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso Brasileiro De Currículo**. UFMG, Belo Horizonte, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, set/dez. 2007, v. 28, n. 101, p. 1287-1302.

WEISS, C. H. **Evaluation**. 2.ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista com Os docentes:

A –Dados de Identificação:

1. Formação
2. Quantos anos atuando na profissão?
3. Qual sua experiência como alfabetizadora/alfabetizador?
4. Teve formação específica e cursos de aperfeiçoamento voltados para esse fim?

B - Informações sobre a ANA

5. Há quanto tempo a escola participa da prova ANA?
6. O que você sabe sobre a prova ANA?
 7. Há alguma discussão na escola sobre a ANA, ou na rede de ensino?

Relações com a ANA:

8. Você tem acesso aos resultados da ANA?
9. Se sim, como isso interfere em seu trabalho?
10. Na sua opinião, essa avaliação traz resultados significativos para a sua escola? Por quê?
11. A ANA traz algum elemento que você entende como avaliação do seu trabalho?
12. A ANA traz elementos para entender o desenvolvimento dos seus alunos?
13. Há algum impacto da ANA no seu trabalho?
14. Existe alguma orientação na organização do seu trabalho, tendo como base a prova? Se sim, quais?
15. Após o resultado obtido, há alguma interferência na sua prática?

APÊNDICE II – ENTREVISTA NA ÍNTEGRA

PROFESSORA ELIANA

A –Dados de Identificação:

1. Formação

Pós-graduação em alfabetização e letramento

2. Quantos anos atuando na profissão?

18 anos

3. Qual sua experiência como alfabetizadora/alfabetizador?

3 anos

4. Teve formação específica e cursos de aperfeiçoamento voltados para esse fim?

Formação na prefeitura

B - Informações sobre a ANA

5. Há quanto tempo a escola participa da prova ANA?

Se não me engano uns 5 ou 6 anos

6. O que você sabe sobre a prova ANA?

Eu particularmente nunca participei da pesquisa, é a primeira vez então não tenho muito para falar dela, acho importante sim para aperfeiçoar nosso trabalho, mas nunca participei.

7. Há alguma discussão na escola sobre a ANA, ou na rede de ensino?

Não, a escola é grande a gente não consegue sentar para discutir, sabe, só nos reunimos para os encontros pedagógicos, mas esse tema não é discutido.

Relações com a ANA:

8. Você tem acesso aos resultados da ANA?

Não

9. Se sim, como isso interfere em seu trabalho?

10. Na sua opinião, essa avaliação traz resultados significativos para a sua escola? Por quê?

Sim, toda avaliação tem o seu lado benéfico e maléfico, senão não teria sentido ter uma avaliação, à gente tem que ver os pontos negativos e os positivos e só através de uma avaliação.

11. A ANA traz algum elemento que você entende como avaliação do seu trabalho?

Olha, como eu não conheço muito bem não tenho como te responder, à gente tem mais pelo lado das nossas formações que avalia também, mas acredito que sim.

12. A ANA traz elementos para entender o desenvolvimento dos seus alunos?

Sim, todos trazem. O desenvolvimento é no dia a dia no que eles fazem, discutem.

13. Há algum impacto da ANA no seu trabalho?

Eu uso mais à parte da formação, seguimos mais à proposta curricular municipal dentro da alfabetização.

14. Existe alguma orientação na organização do seu trabalho, tendo como base a prova? Se sim, quais?

Tem a supervisora escolar, mas em nenhum momento falamos sobre a prova, é tudo pensado dentro da proposta curricular.

15. Após o resultado obtido, há alguma interferência na sua prática?

Sim, à escola tem. Às professor também tem. Sim à escola monta os planejamentos em cima dos resultados do Ideb, tudo dentro do Ideb.

C - Análise dos documentos

Na verdade, é exatamente igual à proposta curricular, não sei se foi feito dentro desse programa, mas pelos tópicos e objetivos é a mesma coisa que a proposta. O nosso livro de alfabetização é todo dentro dessas atividades, bem parecidas.

PROFESSORA VÂNIA

A - Dados de Identificação:

Eu tenho 23 anos de carreira eu estudei numa universidade particular e pedagogia eu sou licenciada em pedagogia anos iniciais e eu trabalho desde formada faz bastante tempo antes mesmo de formar eu já trabalhava na área e sempre soube que eu gostava de ser professora então é inerente à minha pessoa tá trabalhando com os pequenos né e alfabetizo já a mais de 14 anos.

4. E você teve algum aperfeiçoamento alguma pós que você fez sobre alfabetização?

Eu tive uma pós em práticas educativas. Eu fiz essa pós-graduação em 2008 se eu não me engano e depois eu só fiz as formações da rede municipal.

5. E aqui nessa escola você trabalha há quantos anos?

Aqui nessa escola eu trabalhei em 2008 e eu estou voltando agora.

6. Sabe há quanto tempo à escola participa dessa avaliação?

eu acho que desde que iniciou

B - Informações sobre a ANA

7. O que você sabe sobre o que é à prova ANA?

É uma prova que é feita com as crianças para saber da alfabetização, mas eu agora não lembro exatamente porque eu estou estudando vários conteúdos para as provas e acabei não... provas do município.

8. Tem alguma discussão aqui na escola sobre essa prova ANA?

Não.

9. Você já teve acesso a algum resultado da prova ANA depois que seus alunos fizeram?

Sim

Está sempre disponível?

Sim

10. Esses resultados interferem no teu trabalho?

Eu acho que todos os resultados a gente tem que levar em consideração, mas diretamente eles impactam né. Você sempre tem que olhar eles sempre vão ter toda vez que você faz um teste

ou observação você observa a partida dele você vai organizar sua prática para tentar resolver aquela situação que não tá dando certo dentro da sala de aula né. para mim assim pelo menos quando eu faço uma avaliação eu vou ver o que que é que não deu certo naquela situação que eu estou dando aula por exemplo, não deu certo uma situação ali vou tentar de outro jeito para amenizar por que normalmente assim o professor não vai estar avaliando só o que o estudante sabe mas ele está avaliando o que foi à prática dele em função do trabalho que ele fez que não conseguiu atingir aquele aluno. é isso que eu acho.

11. Então você acha que à prova ANA ela mostra isso? à prática do professor e o resultado do seu trabalho?

Eu acho que tem várias coisas, não é só à prova ANA que mostra isso. Eu acho que todas às vezes que você for fazer qualquer tipo de avaliação vai mostrar. Dependendo às vezes tem alguns tipos de avaliações que irão mostrar porque são feitas algumas retaliações, depende do tipo de estudante, ou da idade do estudante, haverá retaliações né. No espectro do entendimento estudante eu não vou fazer aquela prova ou vou boicotar aquela prova para não aparecer o resultado que é real para burlar o sistema. mas eu acho que quando são pequenos assim você tem um pouco da noção do que que tá acontecendo e você pode você tem condições de ver e ter uma consciência maior do que que é o seu trabalho em sala de aula sim.

12. Então, na sua opinião, essa avaliação traz resultados significativos para sua escola?

Eu creio que sim.

Teria algum exemplo, algum resultado?

Olha, eu acho que é a prática mesmo do professor. O professor precisa se debruçar sobre aquilo que está faltando ou que está melhorando. As práticas exitosas elas devem sempre se replicar. O que o colega fez que deu esse resultado. O que aconteceu ali, eu vou me espelhar naquele resultado eu vou ver o que foi que aconteceu, eu acho que sempre é importante.

13. A ANA traz algum elemento que você entende como avaliação do seu trabalho?

Sim

14. Algum impacto da ANA no seu trabalho?

Creio que sim, já que respondi todas.

Existe alguma orientação no seu trabalho tendo como orientação à prova?

Não, não é pedido nada. Meu trabalho é baseado no PPP da escola, juntamente todo o sistema da rede municipal e à BNCC é isso que orienta meu trabalho. É todo esse conjunto assim, da LDB do ECA, isso tudo em conjunto é meu trabalho.

15. Após o resultado obtido alguma interferência na sua prática?

Creio que não, porque normalmente eu não sou aquela assim: “À melhor professora da fase da terra”, mas assim, tem sempre surtido bons resultados nas minhas turmas.

Análise dos documentos:

Ler palavras com estrutura sílabas canônicas.

Sim

Ler palavras com estrutura sílabas não canônicas.

Sim, porque daí tem, quando é vogal consoante, consoante vogal, consoante vogal consoante isso aí é importante. É que às vezes a criança não consegue até o terceiro ano, ainda ela não consegue ler as palavras com estruturas não canônicas. E isso é bem difícil do professor conseguir estabelecer 100% da turma. Mas eu acho que o professor sempre tem que buscar a mais, ele não pode estabelecer um limiar baixo para a turma. Eu acho que sempre tem que buscar avançar, porque senão a gente sempre vai estar raso.

Reconhecer a finalidade do texto

Ok.

Localizar informações explícitas.

Sim.

Compreender o sentido de palavras e expressões no texto.

Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.

Com certeza.

Identificar o assunto de um texto, estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores.

Sim.

Grafar palavras com correspondências regulares diretas.

Sim

Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro.

É que às vezes isso aqui é muito difícil, isso aqui acontece no final do segundo ano. Essa parte aqui, e às vezes, eu posso dizer que 80% das crianças conseguem fazer, e mais consolidado no terceiro ano.

A escrita: produzir um texto a partir de uma situação dada.

Isso aqui é o auge do professor, quando as crianças conseguem produzir um texto. Gerar um conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado. Isso aí é o auge sim. Pontuar os textos os meus já conseguem, organizar convencionalmente os espaços entre as palavras eles já conseguem porque a segmentação das palavras é bem interessante. Eles já conseguem assim, logo no início do segundo ano e os que não conseguem a gente põe aquele tracinho para segmentar. E isso é muito interessante e os meus eles já conseguem fazer toda essa questão da escrita. Eu fico bem feliz. Então, a prova ANA não é uma prova difícil, ela tem essa estrutura, não é uma questão tão difícil assim, eles já põem uma estrutura mediana não é tão inalcançável.

Eu tenho exemplos da prova. Queria saber se durante o ano vocês fazem atividades parecidas.

Sim. Eu faço. Às vezes o que é difícil pra criança é essa questão da estrutura de colocar assim a letra B, a letra C como no gabarito. É essa questão às vezes do layout. Que às vezes eles não estão acostumados, então isso seria interessante os professores passarem pra criança, mas eu creio que depois que eles se familiarizarem com essa situação aqui de layout é muito tranquilo pra eles. Agora o problema é que a gente às vezes não tem o tempo de passar esse layout e familiarizar eles com ele. Mas desde que seja passado esse layout, eles vão ser proficientes demais nessa questão. Não é difícil, ainda mais que a gente trabalha esses gêneros textuais aqui, esses aportes, essas questões aqui das figuras de linguagens. eles sabem muito bem lidar com isso aqui, se você entrar na sala você vai ver várias tirinhas que eles fazem, e eles usam essas figuras de linguagens aqui, os meus fazem tirinhas por gosto, por vontade, eles fazem por querer, por distração.

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - ANA- EM FOCO: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Pesquisador: Nathália Andregtoni

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 18297119.4.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.658.242

Apresentação do Projeto:

Título: A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – ANA - EM FOCO: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED -PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE - PROJETO DE PESQUISA - MESTRADO

Pesquisadora: Nathália Andregtoni **Orientadora:** Geovana Mendonça Lunardi Mendes

O desenho do projeto apresentado no Projeto Básico (PB) traz o seguinte texto, na versão atual: "O presente trabalho apresenta o projeto para pesquisa de mestrado, intitulado A Avaliação Nacional de Alfabetização em foco: a percepção dos professores alfabetizadores, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc), na linha de Política, Ensino e Formação de Professores. Esta pesquisa tem como temática as implicações oriundas da aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização e de seus resultados sobre os professores alfabetizadores, posto que tal instrumento avalia o nível de conhecimento dos alunos no que se refere à alfabetização e a pertinência/adequação da formação dos professores. Assim, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as percepções dos professores alfabetizadores sobre a prova ANA, verificando quais suas preocupações e entendimentos referente a essa avaliação e as relações que eles estabelecem entre a prova e sua prática pedagógica. Para isso será realizado um estudo com professores.

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

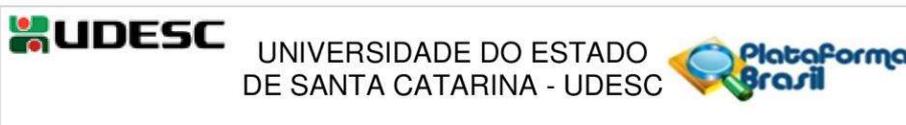
UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.658.242

Cronograma de execução em vigência.

Recursos próprios

Participantes: 3

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: investigar as percepções dos professores alfabetizadores sobre a prova ANA, verificando quais suas preocupações e entendimentos referente a essa avaliação e as relações que eles estabelecem entre aprova e sua prática pedagógica. Objetivo Secundário: - Identificar o conhecimento do professor alfabetizador sobre a ANA; - Entender a relação que os professores estabelecem entre a ANA e seu trabalho docente; - Analisar a partir da fala dos professores alfabetizadores quais os impactos da prova ANA, após a sua realização, nas salas de aula

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O primeiro risco dessa pesquisa diz respeito ao constrangimento que pode ser gerado através das perguntas realizada para os entrevistados. No entanto, sob qualquer tipo de constrangimento a entrevistada poderá deixa-la a qualquer momento. Outro risco é ter que retirar o professor de sala de aula em horário letivo, mas faremos de tudo para que a entrevista seja realizada em um horário que ficará confortável para o entrevistado.

Benefícios: O benefício direto da pesquisa é o de poder verificar o entendimento do professor referente ao instrumento que está no momento avaliando a educação. Essa entrevista é considerada a chave principal desta pesquisa, buscando dar vozes aos professores, e buscando entender como esse processo acontecem nas escolas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

sem comentários

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

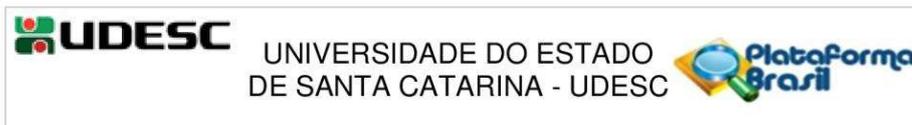
Documento anexado:

Declaração de Ciência e Concordância

Recomendações:

sem recomendações

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.658.242

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PENDÊNCIA da versão 4a:

4 - Incluir, devidamente preenchida e assinada, a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, da escola Brigadeiro Eduardo Gomes ou da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, de acordo com o modelo contido no site do CEPESH/UDESC.

Declaração de Ciência e concordância das Instituições Envolvidas -
<https://www.udesc.br/comitedeeticaepesquisacomsereshumanos/formularios>

PENDÊNCIA ATENDIDA.

Projeto apto para a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

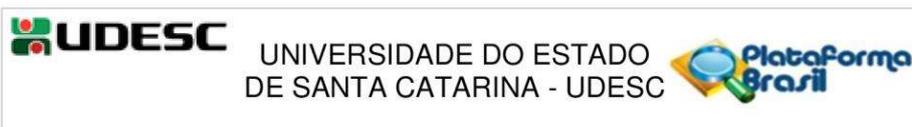
O Colegiado APROVA o Projeto de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEPESH via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEPESH. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEPESH via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEPESH via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação.

Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Decl.pdf	23/10/2019 15:54:50	VILMAR ADELINO VICENTE	Aceito

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.658.242

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1366188.pdf	03/10/2019 21:11:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoconitedocx.docx	01/10/2019 23:41:27	Nathália Andregtoni	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_maiores_de_18_1524242869_595_3526.doc	14/09/2019 20:00:27	Nathália Andregtoni	Aceito
Outros	roteiroentrevista.docx	07/09/2019 17:48:28	Nathália Andregtoni	Aceito
Folha de Rosto	folhacomite1.pdf	17/07/2019 17:55:31	Nathália Andregtoni	Aceito
Outros	Consentimento_Para_Fotografias_Videos_e_Graves_maiores_18_anos_15242428167742_3526.doc	03/06/2019 22:34:10	Nathália Andregtoni	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 23 de Outubro de 2019

Assinado por:

Gesilani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

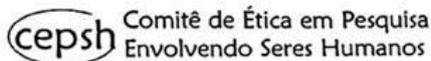
Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesc@gmail.com

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada A avaliação nacional da alfabetização – ANA- em foco: a percepção dos professores alfabetizadores, que fará entrevista, tendo como objetivo geral investigar as percepções dos professores alfabetizadores sobre a prova ANA, verificando quais suas preocupações e entendimentos referente a essa avaliação e as relações que eles estabelecem entre a prova e sua prática pedagógica. Os objetivos específicos caracterizam-se por identificar o conhecimento do professor alfabetizador sobre a ANA; Entender a relação que os professores estabelecem entre a ANA e seu trabalho docente analisar, a partir da fala dos professores alfabetizadores, quais os impactos da prova ANA, após a sua realização, nas salas de aula. Serão previamente marcados a data e horário para perguntas, utilizando entrevista e gravador. Estas medidas serão realizadas na que a Prefeitura Municipal de Florianópolis indicará. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver entrevista podendo causar constrangimentos e envolver a gravação da entrevista. Caso isso ocorra o entrevistado poderá a qualquer momento negar a responder as perguntas.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão analisar as perspectivas dos professores em relação a prova ANA, buscando sempre estudos voltados para a melhoria da educação e da forma de avaliação.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos é a estudante de mestrado Nathália Andregtoni.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Nathália Andregtoni

NÚMERO DO TELEFONE: 48 998396210

ENDEREÇO: Canto do tucano 177

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Elaine Silvia da Rocha

Assinatura

B

Local:

Data: 17.11.2019



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada A avaliação nacional da alfabetização – ANA- em foco: a percepção dos professores alfabetizadores, que fará entrevista, tendo como objetivo geral investigar as percepções dos professores alfabetizadores sobre a prova ANA, verificando quais suas preocupações e entendimentos referente a essa avaliação e as relações que eles estabelecem entre a prova e sua prática pedagógica. Os objetivos específicos caracterizam-se por identificar o conhecimento do professor alfabetizador sobre a ANA; Entender a relação que os professores estabelecem entre a ANA e seu trabalho docente analisar, a partir da fala dos professores alfabetizadores, quais os impactos da prova ANA, após a sua realização, nas salas de aula. Serão previamente marcados a data e horário para perguntas, utilizando entrevista e gravador. Estas medidas serão realizadas na que a Prefeitura Municipal de Florianópolis indicará. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver entrevista podendo causar constrangimentos e envolver a gravação da entrevista. Caso isso ocorra o entrevistado poderá a qualquer momento negar a responder as perguntas.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão analisar as perspectivas dos professores em relação a prova ANA, buscando sempre estudos voltados para a melhoria da educação e da forma de avaliação.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos é a estudante de mestrado Nathália Andregtoni.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Nathália Andregtoni

NÚMERO DO TELEFONE: 48 998396210

ENDEREÇO: Canto do tucano 177

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso VANDERLANE INES HICKMANN

Assinatura Vanda Hickmann Local: Florianópolis, SC Data: 14/11/2019

ANEXO III – DOCUMENTOS ANALISADOS PELAS PROFESSORAS

QUESTÃO 7 – CADERNO 5

☞ FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE APARECE UMA PALAVRA ESCRITA INCORRETAMENTE.

- A) SEGINTE
- B) SURGIU
- C) GINÁSTICA
- D) GELO

QUESTÃO 8 – CADERNO 5

☞ FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA UMA INFORMAÇÃO QUE **NÃO** APARECE EM UM CONVITE DE ANIVERSÁRIO.

- A) O MOTIVO DO CONVITE.
- B) O LOCAL E O ENDEREÇO.
- C) A DATA E O HORÁRIO.
- D) OS NOMES DE TODOS OS CONVIDADOS.



QUESTÃO 1 – CADERNO 6

VEJA O ANIMAL DESENHADO.



FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DELE.

A) FOCA

C) POLVO

B) BALEIA

D) TUBARÃO

QUESTÃO 2 – CADERNO 6



FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DO BICHO QUE A MENINA ESTÁ IMITANDO.

A) TIGRE

C) GALINHA

B) CACHORRO

D) MACACO

QUESTÃO 1 – CADERNO 4

FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA QUE COMEÇA COM A MESMA LETRA DE CADEIRA.

A) MESA

B) SOFÁ

C) CAMA

D) ESTANTE

QUESTÃO 2 – CADERNO 4

FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DO BICHO DESENHADO ABAIXO.

A) FOCA

B) LEÃO

C) PUMA

D) FORMIGA



Fotografia: Shutterstock/Imagem



Matriz de Língua Portuguesa

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

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