

Débora Dartora Alba

Barros

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Débora Dartora Alba Barros

**A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO
TRABALHO DOCENTE**

Porto Alegre
2º Semestre
2019

Débora Dartora Alba Barros

**A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO
TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Sperrhake.

Porto Alegre

2º Semestre

2019

Débora Dartora Alba Barros

**A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO
TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Renata Sperrhake – UFRGS
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Clarice Salete Traversini – UFRGS
Examinadora

M.^a Camila Alves de Melo – UFRGS
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus por ter me dado graça até os últimos momentos da graduação. Agradeço aos meus pais Gelsir e Elisabete por todo o esforço e dedicação que tiveram comigo e com a minha família durante a caminhada acadêmica. Sem vocês nada disso estaria acontecendo.

Agradeço aos meus irmãos Luis Ricardo e Lucas pela disposição de me ajudar nos cuidados com a Betina enquanto eu escrevia o TCC e por emprestarem o notebook depois que o meu estragou durante o caminho.

Agradeço ao meu esposo Átila por seu apoio nestes últimos semestres na faculdade. Agradeço a minha filha Betina por ter sido minha companheira durante o estágio docente e agora na escrita do TCC.

Agradeço a minha sogra Gilda e seu esposo Marco e as minhas cunhadas Aline e Naníbia por todos os momentos de apoio que me proporcionaram e pelas orações realizadas para que a conclusão da graduação fosse possível.

Agradeço a Dorli por ter me incentivado a entrar para o Magistério. E ter me proporcionado muitas aprendizagens na época do Kumon.

Agradeço a minha amiga Miriam companheira desde o Magistério e durante a graduação. Obrigada por estar comigo nos momentos mais difíceis que passei durante a graduação.

A minha amiga Shirley, seu esposo e seus amados filhos. Apesar da distância esteve sempre presente durante momentos importantes para mim.

Agradeço a minha prima Rafaela por ter avisado que passei no vestibular da UFRGS às 07h da manhã de um sábado de trabalho.

Agradeço a equipe da EMEI Maria Marques Fernandes em especial as amigas Bruna, Gislaine e Paloma que compartilharam das minhas angústias e aflições durante o curso.

Agradeço a Ariane que apesar do convívio distante sempre esteve disposta a ouvir os meus desabafos acadêmicos.

Agradeço ao corpo docente da Universidade por todos os aprendizados ao longo destes anos.

Agradeço as professoras Clarice Salete Traversini e Camila Alves de Melo por aceitarem o convite para compor a banca.

Agradeço a minha orientadora Renata Sperrhake por sua dedicação e paciência a cada orientação.

Muito obrigada por fazerem parte desta trajetória!

*“Invés de “fugirmos” dos números
é melhor compreendê-los, utilizá-los
criticamente, indicar os limites e suas
eventuais armadilhas.”*

(GIL, 2019, p.1)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender quais as repercussões sobre a docência são observadas a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização. Caracteriza-se como uma pesquisa de caráter qualitativo. A metodologia adotada está pautada na pesquisa bibliográfica, que busca através das pesquisas acadêmicas compreender de que forma os professores observam as repercussões da ANA no cotidiano escolar. A análise documental e de conteúdo foram utilizadas como instrumentos metodológicos para a realização da análise dos dados empíricos. O material empírico selecionado foi separado em duas categorias: 1) Produções acadêmicas disponíveis em dois repositórios digitais: LUME e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e 2) Documentos oficiais, localizados nos sites do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Com base nas produções acadêmicas foi possível apresentar as concepções dos professores, referente à Avaliação Nacional da Alfabetização. O referencial teórico utilizado nesta pesquisa fundamenta-se em: Gil (2019), Nóvoa (2010) e Werle (2010). Percebemos na análise destes documentos que eles são instrumentos utilizados metodologicamente para coletar, medir e quantificar as informações educacionais e tem como objetivo retratar a realidade escolar. Através das análises realizadas foi possível constatar que o INEP busca tentativas de evidenciar o trabalho realizado em sala de aula e tornar público de maneira que possa mensurar e auxiliar a melhorar a educação brasileira. Porém, em virtude de suas limitações, não avaliam de fato a qualidade da educação. Em relação às produções acadêmicas há um certo distanciamento entre a ANA e os professores. Destaco que são poucas ou quase nulas as discussões realizadas pelo corpo docente no que se refere aos resultados das avaliações externas propostas pelo MEC. Percebemos que há um grande desconhecimento dos professores sobre os objetivos da ANA. Além disso, notamos a insatisfação dos docentes e até mesmo angústia em relação a esse tipo de avaliação.

Palavras-chave: Avaliações em Larga Escala. Avaliação Nacional da Alfabetização. Trabalho docente.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de estudo por região do Brasil.....	50
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados da Pesquisa.....	22
Quadro 2: Categorias de Adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona	42
Quadro 3: Produção acadêmica no portal Capes.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Indicador da Adequação da Formação Docente.....	36
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento
PISA	Programem for International Student Assessmet (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS	18
2.1 METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE DADOS EMPÍRICOS.....	19
2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	23
3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ALGUMAS DEFINIÇÕES.....	25
3.1 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO.....	29
4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	33
4.1 O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR	33
4.2 OS BOLETINS DE DESEMPENHO	35
4.3 OS INDICADORES EDUCACIONAIS	38
4.3.1 Indicador de esforço docente	38
4.3.2 Indicador de adequação da formação docente.....	41
4.3.3 Indicador de regularidade do docente.....	43
5 O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A ANA	46
5.1 ASPECTOS POSITIVOS DA ANA	51
5.2 ASPECTOS NEGATIVOS DA ANA.....	52
6 CONSIDERAÇÕES E APRENDIZAGENS	55
REFERÊNCIAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da graduação tive a oportunidade de realizar práticas docentes em escolas das redes Municipais e Estaduais. Essa experiência contribuiu para a minha formação e levantou vários questionamentos sobre o fazer pedagógico, com destaque para a temática da avaliação, assunto que sempre me instigou despertando insegurança. Além disso, esta temática remete a algumas lembranças da minha escolarização que trago comigo até hoje.

Vivenciei, como docente, a realidade em que as escolas públicas estão inseridas e observei que os problemas enfrentados se repetem nas instituições: falta de infraestrutura, falta de materiais didáticos, formação fragilizada dos professores, evasão escolar, reprovações, dificuldades no aprendizado, entre outros obstáculos que são vivenciados diariamente pela comunidade escolar.

Durante as observações que foram realizadas ao longo do Curso de Pedagogia me deparei com diferentes práticas avaliativas adotadas pelos educadores. A maioria exercia a função de classificar e comparar os alunos. O ato de decorar determinado conteúdo era mais valorizado do que as aprendizagens realizadas pelos alunos. Silva (2010) destaca que é necessário o desenvolvimento de uma nova postura avaliativa. Para ele, é necessário romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão presentes no sistema de ensino.

A temática da avaliação também recebeu destaque na academia, no 2º semestre, na disciplina de Ação Pedagógica de 0 a 10 anos, na qual realizei a leitura do livro “A Roda e o Registro” da autora Cecília Warschauer (1993), em que ela, ao narrar seus conflitos como professora de turmas de 4ª série, na época, com alunos de 9 a 10 anos, se vê constantemente pressionada pelas demandas das provas do Vestibulinho¹ para a 5ª série, na cidade de São Paulo.

Além das avaliações realizadas pelos professores em sala de aula, os alunos do Ensino Fundamental também são avaliados por meio de provas aplicadas nacionalmente pelo MEC (Ministério da Educação) e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que têm como objetivo avaliar o desempenho das crianças brasileiras e a qualidade da educação nacional. Essas provas são padronizadas e recebem o nome de avaliações externas em larga

¹ Provas realizadas internamente para o ingresso na 5ª série.

escala. Com os resultados obtidos através desses testes, é possível elaborar estratégias e metas para qualificar a educação nacional. Algumas dessas avaliações fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Conforme Sperrhake (2018), a avaliação em larga escala tem como objetivo avaliar as aprendizagens dos alunos e a qualidade da educação. Com os resultados obtidos são produzidos dados que pretendem diagnosticar problemas, apontar avanços e comparar desempenhos.

Através do Saeb é possível avaliar a qualidade da educação pública no Brasil. Os resultados obtidos nas avaliações fornecem dados importantes para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas. Uma destas provas é a ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização - que é voltada para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, a qual buscava verificar se todas as crianças estão alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização². A ANA integrou as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo um dos eixos de atuação.

Desta forma, os resultados obtidos pela ANA são dados importantes para análise e discussão entre os docentes para contribuir com a educação. No entanto, por meio das vivências em sala de aula realizadas durante o Curso, percebi que, para alguns professores, as avaliações externas são consideradas de caráter obrigatório e não há nenhuma discussão sobre a sua aplicação e seus resultados. Além disso, na graduação é um tema pouco explorado e debatido pelas disciplinas.

No ano de 2015 tive a oportunidade de participar do evento: “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): limites e possibilidades para a qualificação da educação básica” coordenado pela professora Clarice Salete Traversini. Este foi meu primeiro contato com a temática da avaliação em larga escala. Neste mesmo ano, cursei a disciplina Políticas e Legislação da Educação e nela tive a oportunidade de ver novamente este assunto e aprofundar os conhecimentos sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização.

Ressalto que durante a minha trajetória acadêmica um dos questionamentos mais corriqueiros que recebia de familiares e pessoas próximas ao saber que cursava Pedagogia era: Por que as crianças de hoje estão com tantas dificuldades

² Compreende os dois primeiros anos do Ensino Fundamental conforme a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017.

para aprender a ler e escrever? Por que não há mais a reprovação durante os primeiros anos da alfabetização? Dentre tantas outras perguntas relacionadas à educação. Isso foi contribuindo e despertando o meu interesse em pesquisar sobre este contexto educacional.

Diante deste panorama, esta pesquisa tem como objetivos compreender quais as repercussões sobre a docência são observadas a partir da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Mapear e compreender o que vem sendo pesquisado sobre a temática das avaliações externas, especialmente da Avaliação Nacional da Alfabetização, em articulação com a docência; compreender como os professores observam o efeito das avaliações externas, especialmente da ANA, em suas práticas, visibilizados por meio de pesquisas já produzidas; compreender como o INEP tem tratado a docência na produção de dados das avaliações em larga escala, especialmente da ANA; analisar os dados da ANA de algumas escolas da cidade de Porto Alegre no que se refere aos indicadores que abrangem o trabalho docente.

Para responder a estes questionamentos será utilizada como metodologia a análise documental, a análise de conteúdo e a revisão de literatura. Para tanto, serão analisados: as produções acadêmicas relacionadas à docência e à ANA encontradas nos repositórios digitais Lume/UFRGS e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como os seguintes documentos oficiais: o “Documento Básico” da Avaliação Nacional da Alfabetização e o Questionário de “Formação Docente” presente no “Relatório ANA 2013-2014 (vol. 1) - da concepção à realização” tendo como foco a composição deste instrumento. Assim como os boletins de desempenho de um grupo de escolas da rede pública do município de Porto Alegre, os indicadores educacionais e suas respectivas notas técnicas disponibilizadas pelo INEP.

O presente trabalho está dividido da seguinte forma: no próximo capítulo – 2 *Percursos metodológicos* abordo sobre a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa. Apresento os caminhos metodológicos utilizados para a seleção e apresentação dos materiais. No capítulo 3 *Avaliação em larga escala: algumas definições* apresento o conceito adotado de avaliação em larga escala, assim como apresento uma breve contextualização histórica para que o leitor possa compreender o processo de instituição da ANA e a suas transformações. No capítulo 4 *Análise dos documentos oficiais* apresento o Questionário do Professor da

Avaliação Nacional da Alfabetização, os Boletins de Desempenho das escolas da região leste da cidade de Porto Alegre e as contribuições dos Indicadores Educacionais e suas respectivas notas técnicas que tematizam o trabalho docente. No capítulo 5 *O que nos dizem as produções acadêmicas sobre a ANA* apresento o que as pesquisas apontam referente ao trabalho docente embasados na Avaliação Nacional da Alfabetização. Por fim, no capítulo 6 *Considerações e aprendizagens* realizo o fechamento da pesquisa.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento o caminho metodológico percorrido para a realização deste estudo. A presente pesquisa caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa. Segundo Lüdke e Marli André (2013, p. 20), o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Nesse sentido, para que possamos entender determinado objeto de pesquisa, precisamos conhecer seu contexto. As autoras também enfatizam que a pesquisa qualitativa está mais preocupada com o processo do que com o resultado do estudo.

A pesquisa na Educação, segundo Veiga-Neto (2007), tem o compromisso não apenas com o próprio pesquisador, mas também com os sujeitos com os quais trabalhamos. No pensamento pós-moderno o importante é problematizar. Ou seja, tudo o que pensamos e tudo o que fazemos tem de ser continuamente questionado, revisado e criticado. Para Veiga-Neto (2007, p. 34), ao olhar a Educação:

o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Mas, sim em saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemáticos.

Nesse sentido é que se insere o fazer do pesquisador pois, para Bujes (2002, p. 14):

A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crença que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

Desta forma, o interesse pelo tema escolhido para a realização desta pesquisa diz respeito à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o trabalho docente, tendo como questão de pesquisa investigar de que forma a ANA impacta/afeta a docência dos professores alfabetizadores no ciclo de alfabetização. Para isso, considera-se como objetivos: mapear e compreender o que vem sendo pesquisado sobre a temática das avaliações externas, especialmente da Avaliação Nacional da Alfabetização, em articulação com a docência; compreender como os professores observam o efeito das avaliações externas, especialmente da ANA, em

suas práticas, visibilizados por meio de pesquisas já produzidas; compreender como o INEP tem tratado a docência na produção de dados das avaliações em larga escala, especialmente da ANA; analisar os dados da ANA de algumas escolas da cidade de Porto Alegre no que se refere aos indicadores que abrangem o trabalho docente.

Após o levantamento do material e a organização dos dados foi realizada uma categorização, conforme Guba e Lincoln (1981), que consistiu no exame do material com o foco de encontrar aspectos recorrentes. Desta forma, os dados empíricos foram agrupados da seguinte forma: Documentos Oficiais (publicados pelo MEC e INEP) e Produções acadêmicas, dentre elas TCC's, TCE's, dissertações e teses. O trabalho foi organizado em duas fases. Na primeira, realizou-se a busca pelos documentos, identificando de que forma o INEP evidencia o trabalho docente tendo como base a Avaliação Nacional da Alfabetização e os Indicadores Educacionais. Na segunda, foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de um levantamento de produções acadêmicas que discutem sobre a ANA e o trabalho docente.

2.1 METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE DADOS EMPÍRICOS

Na presente seção, para compor os dados empíricos desta pesquisa, apresento os critérios e o trajeto percorrido para a seleção dos materiais fundamentais para o desenvolvimento do seguinte trabalho. Para isso, os documentos oficiais publicados pelo MEC e INEP selecionados para a análise nesta pesquisa foram três, sendo eles o Questionário do Professor da Avaliação Nacional da Alfabetização; Os Boletins de Desempenho de um grupo de escolas da região leste da cidade de Porto Alegre e os Indicadores Educacionais (Esforço Docente, Adequação da formação docente e Regularidade Docente) e suas respectivas notas técnicas.

O critério de escolha para a seleção destes materiais priorizou aqueles em que o trabalho docente era evidenciado. Desta forma, procurei compreender como o trabalho docente era apresentado por estes documentos. O Questionário do Professor presente na Avaliação Nacional da Alfabetização, os Boletins de Desempenho, que são disponibilizados para as escolas, e os Indicadores

Educacionais, que focam no docente e estão disponíveis no Painel Educacional³ presente no site do Inep, de acordo com o Estado e o Município. Nesse cenário, para esta pesquisa, foram analisados os resultados do município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Inicialmente, a escolha metodológica para a realização desta pesquisa seria a de entrevistas com os professores. No entanto, esta possibilidade não foi viável. Desta forma, busquei dar “voz” ao corpo docente utilizando-me da Revisão Bibliográfica por meio de pesquisas já realizadas e disponíveis nos repositórios digitais. Para a realização da revisão bibliográfica, iniciei a pesquisa em dois repositórios digitais: o Lume⁴ e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁵ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). No Lume busquei por Trabalhos de Conclusão de Cursos, Trabalhos de Conclusão de Especialização, Dissertações e Teses com a finalidade de descobrir o quanto se tem produzido sobre Avaliação em larga escala com o enfoque na Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, ou, mais especificamente, sobre os impactos desta avaliação para o corpo docente. Esse levantamento foi feito com a utilização do seguinte descritor de busca: “Avaliação Nacional da Alfabetização”.

Conforme Laville e Dionne (1999) a revisão de literatura tem como objetivo revisar todos os trabalhos disponíveis, buscando selecionar tudo o que possa servir na pesquisa. Ela refere-se ao estado da questão a ser investigada pelo pesquisador. A Revisão de Literatura ou Revisão Bibliográfica colabora com a obtenção de informações atuais sobre o assunto pesquisado e com a reflexão sobre as opiniões que convergem e divergem a respeito de um mesmo tema de pesquisa (SILVA; MENEZES, 2001). A Revisão de Literatura se torna, segundo Bento (2012, p. 1):

[...] indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

³ Dados disponíveis no site do INEP <<http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>>.

⁴ Repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, disponível no endereço <<http://www.lume.ufrgs.br>>.

⁵ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), disponível no endereço <<https://www.capes.gov.br/>>.

A pesquisa no repositório digital Lume com o descritor “Avaliação Nacional da Alfabetização” resultou em 72 pesquisas para o período de 2013 a 2019 que retratavam no título sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização. Os resultados obtidos foram de resumos, livros, artigos de periódicos, Trabalhos de Conclusão de Cursos, Trabalhos de Conclusão de Especialização, Teses e Dissertações. O segundo passo foi analisar quais pesquisas mais se aproximavam aos objetivos deste trabalho. Desta forma, analisei o título, as palavras-chave e o resumo. Quando o texto apresentava coerência com a problemática deste TCC a pesquisa era selecionada.

Após essa análise inicial no LUME foram selecionados 19 trabalhos. Após a leitura destas produções, novamente, foi necessária a realização de um novo filtro para elencar os trabalhos mais relevantes para a construção desta pesquisa. Desta vez, foi necessário analisar os objetivos e focar nas pesquisas voltadas para o ciclo de alfabetização tendo como foco a relação da ANA com o trabalho docente. No entanto, não foi possível selecionar nenhuma produção acadêmica, pois as pesquisas não se aproximavam aos objetivos propostos por este TCC.

A pesquisa no Catálogo de teses e dissertações da Capes foi realizada a partir do banco de dados do projeto “Avaliação Nacional da Alfabetização: efeitos de uma avaliação em larga escala na gestão e nas práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização”⁶ que compila a produção acadêmica na área para o período de 1998 a 2018 para todo o Brasil. Desse modo, usei a base de dados de tal pesquisa para compor meu material empírico de análise.

De posse dos resumos, a busca procedeu da mesma forma que no repositório digital Lume, isto é, analisando apenas as produções que abordavam sobre a temática da Avaliação Nacional da Alfabetização. Desta forma obtive 52 produções acadêmicas produzidas nacionalmente. Em seguida, foram analisados os resumos que continham no título e nas palavras-chave o assunto Avaliação Nacional da Alfabetização. Desta seleção obtive 21 pesquisas. Diante desses trabalhos, realizei a leitura dos resumos com foco nos objetivos para proceder a uma seleção ainda mais ajustada ao foco da minha investigação. Assim obtive 9 produções acadêmicas que serão analisadas nesta pesquisa.

⁶ Pesquisa coordenada pela professora Renata Sperrhake.

Quadro 1: Resultados da Pesquisa

Descritor de busca	Repositório	Resultados	1º Filtro	2º Filtro	Selecionadas
Avaliação Nacional da Alfabetização	LUME	72	19	6	0
Avaliação Nacional da Alfabetização	CAPES	52	21	9	9
TOTAL	-	124	40	15	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Retoma-se, portanto, que nesta seção apresentei como ocorreu a seleção dos dados empíricos para a composição desta pesquisa. Primeiramente, apontei os documentos oficiais escolhidos e, por fim, o caminho percorrido para a seleção das produções acadêmicas. Na próxima seção serão apresentadas as técnicas utilizadas para a realização da análise dos dados.

2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresento as técnicas metodológicas utilizadas para a realização da análise dos dados desta pesquisa. Assim, são utilizadas a análise documental e a análise de conteúdo como técnicas de análise. A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Segundo Caulley (1981), apud Lüdke e André (1986, p.38) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. De acordo com Lüdke e André (2013), a análise documental possibilita uma complementação de informações alcançadas através de diferentes técnicas, bem como o descobrimento de novos aspectos relacionados ao tema ou problema da pesquisa.

A metodologia de análise de conteúdo é definida por Krippendorff (1980) apud Lüdke e André (1986, p.41) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.” Explicitando melhor sua definição, o autor afirma que a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens.

A análise do conteúdo para Bardin (1977, p. 31), “seria como um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Define a autora que, sendo do campo da inferência, essa análise interpretativa transita entre a objetividade e as possibilidades da subjetividade, sendo adaptável a diversos tipos de aplicação. Cabe salientar que as inferências realizadas são provenientes da análise de um documento, registro, texto, fala ou vídeo.

Desta forma, a análise de conteúdo torna-se relevante para esta pesquisa pois possibilitará inferir sobre o trabalho docente apresentado nos documentos oficiais e nas produções acadêmicas, na área da Educação, que tem como foco a referida avaliação e que versa sobre as repercussões no cotidiano escolar. Na tentativa de estabelecer relações entre os documentos e as pesquisas que repercutem no fazer pedagógico dos professores alfabetizadores.

Nesse contexto, a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), é composta por três etapas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material e 3) Tratamento

dos resultados, inferências e interpretação. A primeira delas é a etapa em que o material é escolhido, gerando algumas hipóteses e objetivos que orientam e sugerem a elaboração de uma interpretação final⁷. Essa etapa requer a realização de separações e organizações, as quais permitem conhecer o objeto de análise e possibilitam preparar o material para a análise mais refinada.

Conforme Bardin (1977, p. 126) “a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Essa fase é chamada de leitura “flutuante.” Após a leitura inicial começaram as reflexões sobre os documentos tendo como objetivo compreender como estes documentos apresentam o docente.

O segundo passo é a exploração do material. Desse modo, realiza-se uma sistematização de escolhas e decisões tomadas na fase anterior. Com isso, torna-se importante uma categorização, de modo a compreender de que maneira é possível realizar a análise, ou seja, criando-se unidades de registro, agrupando-se elementos semelhantes.

Como terceira e última etapa, define-se o tratamento dos resultados obtidos e a respectiva interpretação. Nessa fase da análise, os resultados são tratados a fim de validação e significação por meio de quadros e/ou apontamentos realizados que almejem evidenciar as informações fornecidas a partir da análise, de forma a favorecer a proposição de inferências e interpretações com base nos objetivos previstos.

Nesta seção apresentei e descrevi como as técnicas metodológicas elencadas para a realização desta pesquisa contribuirão para a análise dos documentos. No próximo capítulo apresento os conceitos de avaliação em larga escala e avaliação externa, utilizando como base teórica a autora Werle (2010). Também exponho uma breve contextualização histórica para que o leitor possa compreender o surgimento da ANA e a suas transformações.

⁷ Esta etapa foi mais detalhadamente descrita na seção anterior, sobre a produção dos dados empíricos deste TCC.

3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ALGUMAS DEFINIÇÕES

O ato de avaliar está presente em nossa rotina diária. Em todo o tempo somos avaliados e avaliamos. Na escola, esse processo ocorre do mesmo modo, porém, é orientado por sua dimensão pedagógica. Para Leal (2010), a avaliação é motivada por diferentes finalidades sendo necessário saber exatamente o porquê de estarmos avaliando.

É preciso reconhecer que avaliamos em diferentes momentos com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (LEAL, 2010, p. 32).

Neste sentido, uma das finalidades da avaliação escolar é a aprendizagem, tendo como foco o acompanhamento do aluno e a compreensão de como ele aprende ou não. Para o professor, a avaliação também é importante, pois permite refletir sobre as suas práticas em sala de aula, analisando se os objetivos estão sendo alcançados.

Klein e Fontanine (1995) entendem que a avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas. Segundo Depresbiteris (2001, p. 144), existem três propósitos da avaliação nos sistemas de ensino: “Fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação”.

Este capítulo discorre sobre uma síntese histórica da Avaliação em Larga Escala e de como ela vem sendo construída ao longo dos anos no Brasil, bem como de que forma é entendida, tendo como apoio teórico os estudos de Werle (2010). Apresento o caminho que essa avaliação percorreu até chegarmos na Avaliação

Nacional da Alfabetização e como ela se apresenta atualmente. Para fins de uma melhor compreensão, nesta pesquisa utilizaremos a definição de Werle (2010) para o termo Avaliação em Larga Escala.

(...) avaliação em larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizável ao sistema. (WERLE, 2010, p. 22)

Historicamente, as primeiras experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica foram realizadas no ano de 1988 sendo aplicadas nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, considerada como aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep). Em 1990, de forma descentralizada, foi realizado o 1º ciclo Saep contando com a participação de professores e técnicos da Secretaria da Educação. No ano de 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passa a ser responsável pelas avaliações externas em larga escala.

Conforme Werle (2010), a avaliação de larga escala é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. Sendo assim, o termo “avaliação externa”, com a informação de que é “em larga escala”, é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência.

A avaliação externa pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais. Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema (Werle, 2010, p. 27).

Em 1993, ocorre o 2º ciclo do Saep. O INEP convoca especialistas de Universidades para analisar o sistema de avaliação. Em 1995, o sistema de avaliação passa a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ocorre a terceirização das operações técnicas e o MEC (Ministério da Educação) fica responsável pelos objetivos gerais do Sistema de Avaliação. A avaliação ocorre a cada dois anos e avalia as competências de leitura e matemática. Em 1996, com a

criação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), reafirma-se o compromisso com a avaliação.

No século passado, o analfabetismo era fruto da falta de acesso à escolarização, da repetência e da evasão escolar. As informações que subsidiavam os dados de analfabetismo eram obtidas através de avaliações internas realizadas pelas próprias instituições. No século XXI, o problema se volta para as questões de aprendizagem e do ensino e já são analisados os dados através das avaliações em larga escala. O foco das políticas públicas passa a ser a manutenção das crianças na escola e na garantia de que as aprendizagens sejam adquiridas dentro de um determinado período preestabelecido.

A avaliação externa não acompanha o aluno individualmente. Essa função, por sua vez, é exercida pelas avaliações internas. São elas que permitem saber o desempenho de cada aluno e, também, possibilitam a análise das práticas pedagógicas. Já as avaliações externas e em larga escala proporcionam uma visão geral sobre a situação de desenvolvimento e aprendizagens de estudantes em âmbito nacional. Ambos resultados possibilitam um conjunto de informações que retratam o quadro escolar. Esses resultados não afetam apenas os estudantes, mas todos os envolvidos neste processo, como a gestão e, em especial, os professores.

Diariamente somos bombardeados com informações apresentadas na grande mídia, referentes às dificuldades encontradas na educação brasileira. O analfabetismo é um dos problemas recorrentes. Os resultados das avaliações externas brasileiras são preocupantes. Através dos resultados evidenciamos os baixos índices de leitura e escrita, por exemplo, que são apresentados pelos alunos após a conclusão do ciclo de alfabetização. Dentro deste cenário educacional brasileiro, é notável a preocupação com a melhora na qualidade da educação. Com isso, o Brasil busca formas de reverter este quadro. Uma delas foi a efetivação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, no período de 2012 a 2018, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” O PNAIC (2012) defende que a criança alfabetizada é capaz de ler e escrever palavras em diferentes situações sociais visando uma formação cidadã.

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

Com relação aos quatro eixos de atuação do PNAIC, destaco o eixo das avaliações para a análise nesta pesquisa. Esse eixo, além de compreender as avaliações elaboradas pelo corpo docente, apresenta a aplicação e elaboração pelo INEP da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA para os educandos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental e que tem como objetivo aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.

Dentro deste cenário educacional, o professor executa um trabalho muito importante, pois ele é um dos responsáveis por conduzir o trabalho pedagógico auxiliando os alunos em suas aprendizagens. Na execução das avaliações em larga escala, o professor apenas acompanha esta aplicação e auxilia os alunos no manuseio deste material. A criança é o foco nesta avaliação. No entanto, aparentemente, o trabalho docente é invisibilizado. Esse trabalho não se refere apenas àquele ano da aplicação da prova, mas sim a anos anteriores. Ele reflete um percurso que se inicia na Educação Infantil. Para que os alunos alcancem as competências exigidas, há um trabalho desenvolvido ano após ano para a aquisição e o domínio dos conhecimentos necessários. Nesse cenário, uma das formas de evidenciar o resultado deste processo é através destas avaliações externas.

O envolvimento de todo o corpo docente no debate e na reflexão dos resultados é um dos caminhos possíveis para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido. As ações propostas devem considerar as condições de ensino e aprendizagem ao longo da escolaridade, assegurando que todos estejam envolvidos e sejam, de alguma forma, responsáveis por este processo.

Até o momento tratamos sobre a avaliação em larga escala compreendendo no âmbito nacional o seu funcionamento e as mudanças ocorridas que visam a melhora do sistema de avaliação da educação brasileira. Também abordamos sobre as ações governamentais para qualificar a educação brasileira tendo o PNAIC sua relevância e contribuição. Compreendemos que um dos eixos de atuação do Pacto é a aplicação de avaliações sistemáticas e que fez surgir a Avaliação Nacional da Alfabetização como forma de examinar os níveis de alfabetização da educação

brasileira. Por fim, analisamos a importância e a invisibilidade do trabalho docente perante as avaliações externas. Na próxima seção aprofundaremos o debate sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização.

3.1 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção apresento a Avaliação Nacional da Alfabetização priorizando o seu surgimento e as suas transformações, de modo que o leitor reconheça a sua relevância para a educação. No ano de 2013, inicia-se a aplicação da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) sob a responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Segundo os documentos publicados sobre a ANA, ela faz parte de um dos eixos de ação do PNAIC – Avaliação e tem como objetivo examinar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática de alunos da rede pública matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental.

A ANA nasceu no âmbito do PNAIC e veio para monitorar o processo alfabetizador da criança. Além da prova para os estudantes, há indicadores contextuais produzidos a partir de questionários e dos dados do Censo Escolar. Os resultados da ANA compunham o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, popularmente conhecida como Prova Brasil. Conforme o documento oficial, a ANA tem como objetivo avaliar o sistema e propor melhorias:

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes. (BRASIL, 2013, p. 5)

A Avaliação Nacional da Alfabetização esteve apoiada nas Matrizes de Referência nas áreas da Língua Portuguesa (Eixos Leitura e Escrita) e da Matemática (Eixos Numérico e Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação), nas quais consta as habilidades envolvidas na

alfabetização, que serão avaliadas através da prova aplicada aos alunos. As questões do teste eram elaboradas com base em cada uma das habilidades descritas nas Matrizes de Referência.

Consideramos que essas avaliações, ainda que se dediquem a medir e quantificar apenas um recorte das habilidades de leitura, escrita e matemática, têm nos mostrado que ainda precisamos avançar na garantia dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Essa garantia refere-se não apenas às habilidades descritas nas Matrizes de Referência, mas a todas aquelas que contemporaneamente consideramos necessárias à formação de um sujeito alfabetizado, capaz de se comunicar autonomamente pela leitura e pela escrita e que consiga fazer uso de conhecimentos matemáticos básicos nas suas práticas cotidianas. (SPERRHAKE, 2018, p. 179).

A ANA continha questionários para os gestores da escola e para os professores alfabetizadores cujo objetivo era obter informações sobre as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização, analisando quatro eixos: “1) gestão escolar; 2) infraestrutura; 3) formação docente; 4) organização do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 26). Também utiliza os questionários da Prova Brasil/ANRESC, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os dados do Censo Escolar para produzir o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). O foco de análise para esta pesquisa será realizado com base nos dois últimos eixos: Formação Docente e da Organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, a ANA consistia em uma proposta de avaliação externa que não se reduzia apenas à aplicação do teste de desempenho do estudante, mas se comprometia com a coleta de informações e a produção de indicadores contextuais referentes às condições de ensino ofertadas em cada unidade escolar.

Conforme as orientações contidas na Cartilha do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019, as avaliações externas, a partir desse ano, serão identificadas como Saeb. Essas modificações afetam diretamente a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc - Prova Brasil) que sofrem uma mudança de nomenclatura. Nesta edição será realizada, de forma amostral, a avaliação para turmas do 2º ano do ensino fundamental. Essa mudança se adequa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º ano.

Segundo o 5º artigo da portaria 366 de 29 de abril de 2019, que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para

este ano, considera-se como público-alvo:

I - todas as escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª e 4ª série do Ensino Médio (tradicional e integrado).

II - uma amostra de escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e de 3ª e 4ª série do Ensino Médio (tradicional e integrado), distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação.

III - uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, para aplicação dos instrumentos descritos no inciso V do art. 11 da presente Portaria.

IV - uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados **em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental**, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos no inciso VI do art. 11⁸.

V - uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III, do art. 11, em caráter de estudo-piloto.

Recentemente, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) — Programme for International Student Assessment —, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foram divulgados. Segundo o INEP (2019), o Pisa tem o objetivo de mensurar até que ponto os jovens de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica, através de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Os resultados são divulgados a cada três anos pela OCDE.

Conforme os dados divulgados pelo portal do INEP, o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018 revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. (INEP, 2019).⁹

Os resultados das avaliações em larga escala, segundo Werle (2010),

⁸ Para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental serão realizadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, tomando por referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

⁹ Dados disponíveis no site do INEP <<http://portal.inep.gov.br>>.

contribuem e possibilitam aos que vivenciam o cotidiano escolar e aos que elaboram as políticas públicas educacionais refletirem sobre os fracassos e avanços obtidos nestas provas. As avaliações em larga escala têm como objetivo alcançar critérios estabelecidos pelo MEC e a implementação de projetos a longo prazo visando a qualidade da educação nas escolas brasileiras.

Podemos inferir que a avaliação da alfabetização na infância é uma possibilidade de mudança para o cenário educacional brasileiro. Ela é um instrumento que possibilita a criação de políticas públicas que visam investir e propor estratégias para a melhoria nas escolas. Estes resultados que hoje são preocupantes podem ser modificados se ações consistentes forem realizadas para reverter os baixos índices dos estudantes nestas avaliações, valorizando o corpo docente e minimizando as desigualdades sociais.

4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo serão apresentados os documentos oficiais selecionados para a análise. Dessa forma, inicialmente, será apresentado o Questionário do Professor da Avaliação Nacional da Alfabetização e suas questões buscando compreender o que o INEP prioriza nestas questões, no que diz respeito ao corpo docente. Em seguida, serão analisados os Boletins de Desempenho das escolas da região leste do município de Porto Alegre, tendo como foco os dados relativos ao professor. Por fim, apresenta-se as contribuições dos Indicadores Educacionais e suas respectivas notas técnicas que tematizam o trabalho docente.

4.1 O QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Para que o leitor possa ter conhecimento de como o INEP organiza as questões que devem ser respondidas pelo corpo docente, nesta seção, brevemente, se discutirá como ela são compostas. O questionário do professor da ANA contém 166 questões, sendo dividido em cinco categorias: *Perfil*, *Condições de Trabalho*, *Gestão Escolar*, *Estilo Pedagógico* e *Avaliação*.

As perguntas relacionadas ao *Perfil* do professor abrangem aspectos pessoais, profissionais e formação inicial e continuada. As perguntas concernentes às *Condições de trabalho* avaliam se o professor realiza outras atividades que contribuam para a renda pessoal, a carga horária semanal de trabalho, a carga horária destinada ao planejamento, a quantidade de escolas que leciona, a forma de contrato de trabalho, se há plano de carreira docente na rede em que leciona, o período que iniciou a lecionar para a turma, se houve trocas de professores nesta mesma turma.

Sobre a *Gestão Escolar* são realizadas perguntas que analisam se de alguma forma algum(a) problema/situação dificultou o funcionamento da escola, como a falta de recursos, a falta de profissionais (docentes/apoio pedagógico/administrativo), índices de frequência dos professores, inexistência de professores para determinadas disciplinas e falta de recursos pedagógicos. Em seguida, há questões

que avaliam o trabalho do gestor escolar na visão do professor.

As questões envolvendo o *Estilo pedagógico* avaliam diversos aspectos, dentre elas: o tempo que o professor gasta com determinadas atividades, tais como: leitura e discussão de gêneros textuais, de textos não-verbais, de contos, crônicas, poesias e romances; cópia de textos; atividades de treino ortográfico; produção e correção coletiva de textos, produção e compreensão de textos; utilização de ditados; exposição de materiais escritos e não verbais; utilização de dicionário; escrita e leitura de famílias silábicas; utilização de jogos; atividades de reflexão do Sistema de Escrita Alfabética e atividades de conhecimento e uso das convenções ortográficas; a frequência que desenvolve as práticas pedagógicas, a maneira e frequência que avalia a turma, a frequência de atividades envolvendo práticas pedagógicas na área da Matemática e da Língua Portuguesa, quais os recursos utilizados para a realização das práticas pedagógicas, de que forma o professor utiliza os espaços da escola, se na sala de aula há livros didáticos, se os conteúdos propostos para a turma foram alcançados; em relação à turma, questiona a quantidade de alunos que finalizará o ano que está cursando. Por fim, questiona a quantidade de alunos que o professor acredita que concluirá o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e quantos ingressarão na Universidade.

Por fim, as questões relativas à *Avaliação* buscam identificar se o corpo docente tem conhecimento das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e se, de alguma forma, os resultados são debatidos na escola. Além disso, questiona sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos elencando vários fatores que poderiam dificultar a aprendizagem.

Tendo conhecimento das questões relativas ao trabalho docente presentes no questionário contido na Avaliação Nacional da Alfabetização, questionamentos surgem, dentre os quais: quem é o responsável por responder estas questões? A orientação, segundo o INEP, é que “todos os professores e diretores que atuam no terceiro ano do ensino fundamental em escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal devem responder os questionários contextuais.” (INEP, 2013).

Ao realizar uma busca apenas encontrei documentos que orientam o preenchimento para as questões do Censo Escolar que possuem algumas perguntas semelhantes, mas não abordam, por exemplo, as questões do Estilo Pedagógico e da Avaliação contidas no questionário da ANA. O INEP também

orienta que “os professores devem ser cadastrados pelos diretores escolares”, e, posteriormente, recebem, via e-mail, o login e a senha de acesso aos formulários. O preenchimento e o encaminhamento são feitos exclusivamente pela internet (INEP, 2013).

Com base nestas informações, percebemos que a orientação é que os professores têm o dever de responder aos questionários. Apesar da orientação, surge o questionamento: Será que os professores respondem, de fato, a essas perguntas? De que forma os professores percebem estas perguntas? No capítulo 5 desta pesquisa, o leitor poderá obter alguns esclarecimentos para estes questionamentos.

4.2 OS BOLETINS DE DESEMPENHO

Os resultados da ANA são disponibilizados por meio de boletins que são fornecidos pelo INEP como forma de apontar alguns indicadores para que as escolas possam realizar uma análise do contexto do trabalho que está sendo conduzido no âmbito da alfabetização. Este boletim está disponível na plataforma Boletim da Escola¹⁰, disponibilizado no site do INEP, no qual para acessá-los basta inserir o código da escola. Esse código está disponível para as escolas.

Neste boletim é possível encontrar uma síntese de informações que serão descritas a seguir. Os *Indicadores contextuais* informam o contexto em que a escola realiza o trabalho educativo sendo composto, desta forma, pelo nível socioeconômico dos alunos e pelo Indicador de Adequação da Formação Docente¹¹, que informa o percentual de professores com formação docente que corresponde às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são ministradas por professores com Licenciatura em Pedagogia/Normal/Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Licenciatura em Matemática, visto que o foco deste trabalho são os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Além disso, apresenta dados referentes a participação dos alunos na aplicação desta prova, mostrando o número previsto de alunos e o número efetivo

¹⁰ Os boletins de desempenho estão disponíveis na plataforma Boletim da Escola através do link: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>

¹¹ Este indicador será apresentado na seção 4.3.2 Indicador de Adequação da Formação docente.

dos que realizaram a prova. Além disso, são apresentados os resultados do desempenho dos estudantes por níveis das escalas de proficiência nas áreas avaliadas (Leitura, Escrita e Matemática). A organização por escalas é um meio de evidenciar os resultados da avaliação.

Quando a avaliação é referenciada por uma escala de proficiência, a descrição do desempenho dos participantes pode ser alocada numa régua, em que se agrupam, por níveis, as habilidades dos estudantes aferidas nos testes, e onde se distribuem os itens. Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas ou a proficiência do participante até aquele ponto. Cada item posicionado em um ponto da escala traduz o domínio de um comportamento ou uma habilidade verificada nesse ponto, e os respondentes cuja proficiência esteja nesse ponto provavelmente acertaram esse item e a maioria dos itens anteriores, o que demonstra grande probabilidade de domínio das habilidades descritas até ali. (BRASIL, 2015, p.34)

Os boletins de desempenho da Avaliação Nacional da Alfabetização selecionados foram os disponíveis na plataforma do período de 2013 a 2016. A partir desses boletins é então realizada a análise do resultado do Indicador de Adequação da Formação Docente.

Na Tabela 2 são apresentadas as porcentagens correspondentes ao grupo de escolas selecionadas para a análise, localizadas na região leste da cidade de Porto Alegre. Devido a grande quantidade de escolas pertencentes à rede pública municipal, foi delimitado um recorte e escolhida esta região da cidade por afinidade com a comunidade, uma vez que já trabalhei em escolas nesta localidade.

Tabela 1: Indicador da Adequação da Formação Docente

Região de Porto Alegre	Formação Docente (%)		
	2013	2014	2016
Bonsucesso ¹²	83,7%	81,9%	81,2%
Mapa	70,65%	89,9%	79,4%

¹² Para preservar a identidade das escolas na pesquisa foram utilizados nomes de linhas de ônibus que circulam no bairro Lomba do Pinheiro para identificá-las.

Pinheiro	69,15%	73,2%	72,6%
Viçosa	67,11%	69,2%	68,4%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP.

De posse dos dados dos Boletins de Desempenho das escolas, evidencia-se que a única informação correspondente ao professor é o Indicador de Adequação da Formação Docente, que é apresentado numericamente em porcentagens. Esse indicador oferece o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada.

Analisando os percentuais das escolas percebemos que as escolas Mapa, Pinheiro e Viçosa obtiveram um aumento na porcentagem após o segundo ano de aplicação da avaliação. Já a Bonsucesso demonstrou baixas porcentagens após a realização da primeira Avaliação Nacional da Alfabetização. Realizando uma análise geral, os dados evidenciam baixos índices de professores com a formação adequada. Para qualificar estes índices é necessário atentar para alguns fatores que vão além da formação adequada dos professores. É preciso analisar de que forma é realizada a contratação destes profissionais pela secretaria de educação, a forma de alocação nas turmas pela escola e também como ocorre a formação continuada destes professores.

Com base nestes percentuais, evidencia-se a importância do pedagogo atuante nos Anos Iniciais, em especial no Ciclo de Alfabetização. Os cursos de licenciatura preparam o professor para a educação básica, porém, é o curso de Pedagogia que assume a responsabilidade em formar esse profissional para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme instituído na LDBEN/96 e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs). A resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 afirma no 4º artigo que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Outra questão a ser levantada na análise deste documento é que os

resultados são apresentados de forma geral para todos os alunos da escola. Não há um boletim de desempenho por turma ou por aluno, o que poderia ser mais interessante para cada professor, caso esse resultado fosse utilizado pedagogicamente para qualificar o seu trabalho. No entanto, também poderia ser utilizado como uma ferramenta de competição entre o corpo docente e, até mesmo, de cobranças por melhores desempenhos. Outra situação que poderia acontecer é de que as avaliações externas, no caso a ANA, poderiam se tornar parâmetro para as avaliações realizadas em sala de aula visando apenas a melhoria dos desempenhos, e não as aprendizagens dos alunos.

Com as informações contidas no Boletim de Desempenho realizamos uma análise de como os resultados voltados para o docente implicam no trabalho do professor e refletem nas aprendizagens dos alunos e como os órgãos oficiais de posse destes resultados podem contribuir na formulação de políticas públicas. Na próxima seção abordaremos os Indicadores Educacionais que retratam a docência.

4.3 OS INDICADORES EDUCACIONAIS

No Painel Educacional localizado no site do INEP encontramos os Indicadores Educacionais. Para o desenvolvimento desta pesquisa, serão analisados os indicadores referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco a docência. Há três indicadores que a retratam: Indicador de Esforço Docente, Indicador de Adequação da Formação Docente e Indicador da Regularidade Docente, que serão analisados a seguir.

4.3.1 Indicador de esforço docente

Conforme a Nota Técnica nº 039/2014 do Inep, de 17 de dezembro de 2014, este indicador “mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão”. Este indicador tem como base os dados coletados no Censo da Educação Básica de 2013.

O indicador de esforço docente busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Para tal, foram utilizadas as informações de números de turnos de

trabalho, número de escolas em que o docente trabalha e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica pelo professor. Desta forma, o INEP elabora uma escala com as seguintes características do docente: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. Estas informações, de acordo com o INEP, possibilitam mensurar o esforço docente. Neste documento, o próprio INEP reconhece que o esforço empreendido pelos docentes “é uma característica que não se pode acessar e mensurar diretamente e que há um conjunto de variáveis tomadas como definidoras do esforço do trabalho docente” (BRASIL, 2014, p.1).

O INEP busca, através das características supracitadas, uma forma de tentar mensurar este esforço que impacta diretamente no trabalho pedagógico. E deixa claro que há outras demandas que não são consideradas no documento, mas não expõem quais seriam estas variáveis.

O esforço do professor certamente envolve outros fatores e dimensões não contemplados neste trabalho. Todavia, estes poucos aspectos considerados estão presentes no Censo Escolar, o que permite sua medida de forma sólida”. (BRASIL, 2014, p, 6)

O INEP desconsidera as especificidades do trabalho docente que são importantes para a composição deste indicador, tais como: a jornada de trabalho fora da sala de aula empreendida pelo professor para os planejamentos, preparação do material didático qualificado e adequado às necessidades de cada aluno. É preciso compreender que uma turma é composta por diversos sujeitos, com diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Conforme debatido na análise dos Boletins de Desempenho, é importante que o professor alfabetizador possua uma qualificação adequada para atuar com os alunos que estão sendo alfabetizados, pois compreendemos que as turmas de alfabetização são heterogêneas. Desta forma, é possível que cada aluno esteja em diferente etapa no processo de apropriação do sistema de escrita. Por exemplo, enquanto alguns alunos escrevem a partir de hipóteses silábicas, ou seja, atribuem uma letra a cada sílaba da palavra, outros escrevem palavras complexas ortograficamente. O professor alfabetizador deve estar atento a essas diferenças a fim de conseguir intervir de maneira adequada, contemplando as necessidades de cada aluno.

Para que o professor possa atender a estes estudantes e contribuir para a sua aprendizagem, é necessário que ocorra uma diferenciação no ensino, ou seja, a organização de diferentes propostas e materiais que serão desenvolvidos para os alunos com o intuito de contemplar os estudantes que estão em diferentes etapas no processo de aquisição da escrita e da leitura. Não podemos esquecer que nestas turmas pode haver alunos de inclusão que necessitam de um olhar sensível e atento do professor não apenas na elaboração de materiais, mas também em aspectos mais amplos como o social. Desta forma, o professor necessita conhecer cada aluno, suas possibilidades e limitações para que possa auxiliar cada estudante da turma.

Os resultados apontados pela Nota Técnica nº 039/2014 afirmam que os professores de anos iniciais atuam, geralmente, em uma escola e em um turno. Os docentes de Anos Iniciais comparados com os dos Anos Finais e do Ensino Médio atendem um número de alunos relativamente menor.

Tendo conhecimento de como estes dados são apresentados pela Nota Técnica nº 039/2014 e disponibilizados no Painel Educacional presente no site do INEP, podemos realizar algumas inferências. Primeiramente, identificamos que não há amparo teórico para compreender o conceito de esforço docente. Os dados presentes na nota técnica apresentam que os professores dos anos iniciais se enquadram no nível mais baixo de esforço. No entanto, não considera as demandas existentes no processo de alfabetização, assim como não leva em conta a idade das crianças e todo o processo de transição que há na saída da Educação Infantil para os Anos Iniciais, sendo que ainda há crianças que, por diversos motivos, não frequentaram a Educação Infantil e ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental.

Além destas características citadas acima, há também a uni docência exercida pelos professores da rede Estadual, por exemplo, na qual ministram disciplinas de Educação Física e Artes. Fato importante a ser considerado, pois os professores não estão habilitados para exercer estas disciplinas. Outra questão não abordada pela nota técnica no Indicador de Esforço Docente é a dupla ou tripla jornada do professor, que para melhorar suas condições financeiras, possui mais de uma matrícula ou contrato.

Acredito que não é possível comparar o esforço docente do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que está presente em sala de aula todos os dias durante um ou dois turnos, com o do professor dos Anos Finais, que leciona

aulas em poucos períodos semanais em cada turma. Há diferenças que deveriam ser consideradas na formulação do Indicador de Esforço Docente, pois as demandas de trabalho são diferentes. Destaco que todas as informações aqui expostas foram retiradas do Painel Educacional no contexto dos Anos Iniciais, evidenciando, novamente, que os dados são genéricos e abrangentes, não considerando as peculiaridades existentes na docência em cada ano escolar.

Desta forma, percebo que as informações utilizadas para mensurar o esforço docente são restritas e frágeis. Saliento que outras questões tais como as que mencionamos acima deveriam ser debatidas para que a construção deste indicador fosse mais próxima a realidade do grupo de professores dos Anos Iniciais, em especial, do Ciclo de Alfabetização.

4.3.2 Indicador de adequação da formação docente

Conforme a nota técnica nº 20/2014, o indicador de Adequação da formação docente avalia a adequação da formação inicial dos docentes das escolas públicas brasileiras. Utiliza para a coleta de dados o Censo Escolar da Educação Básica extraindo informações sobre a formação docente. Este indicador apresenta uma classificação dos docentes, em exercício, na Educação Básica considerando sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona.

O INEP utiliza como base legal sobre a formação docente os artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº9.394/1996, que dispõem que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

De acordo com o parecer n. 02/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o INEP agrupa em duas categorias as diferentes formações para a atuação docente na educação básica: *a formação multidisciplinar* (educação infantil e anos

iniciais do ensino fundamental), que pode ser adquirida nos cursos de Pedagogia, compreendidos como licenciatura plena, normal superior ou em cursos de pós-graduação específicos; e a *formação em campos específicos*, que deve acontecer por meio dos diversos cursos de licenciatura plena para o ensino de sua especialidade, tais como matemática, biologia, geografia, etc.

Esta nota técnica entende a formação em curso superior de licenciatura como a formação adequada, ou pretendida, para os docentes atuarem na educação básica. E considera a qualificação obtida por meio dos programas especiais de formação de docentes em exercício na educação básica (formação pedagógica ou segunda licenciatura) equivalente à formação inicial de licenciatura na área específica. A nota técnica está de acordo com a orientação contida no Plano Nacional de Educação (2014-2024) que propõe como meta de número 15 que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O INEP apresenta um quadro, disponível na nota técnica, que classifica em cinco grupos os perfis de regência das disciplinas, que compreende, com esta classificação, a necessidade de atender as demandas de cada grupo específico. Desta forma, possibilita programas de qualificação conforme a necessidade de cada grupo.

Quadro 2: Categorias de Adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior ou bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas

	disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no INEP (2014).

No grupo 1 é considerada a formação ideal. Para os docentes que se encontram no grupo 2 a alternativa de ação seria através de programas de complementação pedagógica, conforme dispõe a LDBEN. Para os docentes do grupo 3, programas de formação com carga horária reduzida (800 a 1.200 horas) e aos docentes do grupo 4 e 5, seria exigido a formação superior de licenciatura na área específica em programas convencionais.

Nesta nota técnica a formação superior em Pedagogia aparece apenas como uma observação de que é contemplada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, não está especificada nos resultados. Os resultados apontam uma predominância no grupo 1 nas diferentes etapas e níveis da Educação. Via de regra, seria o ideal visto que evidencia a maior quantidade de docentes com a necessária titulação para atuar em sala de aula. Percebemos que novamente os indicadores apresentam fragilidades e não evidenciam os dados de forma clara. Na próxima seção será apresentado o indicador de regularidade do docente.

4.3.3 Indicador de regularidade do docente

Conforme a nota técnica nº 11/2015, este indicador avalia a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica tendo como base a observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2009 a 2013). O próprio INEP afirma em sua análise que há uma considerável rotatividade dos docentes nas escolas da educação básica. Elementos abordados na nota técnica afirmam a importância do vínculo dos professores com os alunos.

A alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando. (Nota técnica nº 11/2015)

Conforme já mencionamos, ao apresentar a formação adequada para os professores alfabetizadores na seção 4.2, em que abordamos sobre os boletins de desempenho, reitero a importância de não ocorrer interrupções durante este processo em que as crianças se encontram no ciclo da alfabetização. Pois, além de prejudicar o trabalho do corpo docente prejudica as aprendizagens dos alunos, porque a troca de professores interfere na aprendizagem que está sendo construída pelo aluno. A cada troca um novo período de adaptação se faz necessário para ambos.

O documento ressalta a necessidade de investigar quais seriam os possíveis motivos que acarretam na “irregularidade docente” e sugere a discussão de medidas de gestão que poderiam ser adotadas para diminuir a rotatividade dos professores nas escolas. O professor português Nóvoa (2010) acredita que os primeiros anos de exercício da profissão docente são fundamentais. Para ele, este período poderá definir grande parte da trajetória profissional de cada professor. Ele afirma a necessidade da criação de formas de acolhimento e de supervisão destes profissionais em suas atividades. Também ressalta que, no Brasil, os professores inexperientes são alocados em escolas periféricas consideradas como escolas “difíceis” por questões de vulnerabilidade social.

Outro fator que podemos levantar é a fragilidade na formação acadêmica destes professores, por não possuírem conhecimento suficiente do cotidiano escolar e a vivência em sala de aula durante sua formação acadêmica. Assim, ao se depararem com a realidade escolar, acabam se frustrando e desistindo da profissão. Sabemos que, em nossa sociedade, a profissão docente está desvalorizada e que são poucos os estudantes que desejam ingressar em cursos de licenciatura.

Desta forma, traçando uma análise mais geral sobre os três indicadores apresentados nestas seções, podemos inferir que são instrumentos utilizados metodologicamente para medir e quantificar e tem como objetivo representar a realidade escolar. Estes indicadores apenas apontam resultados de forma

abrangente sem fazer debates mais profundos e consistentes para melhorar a educação. Há limitações e percebemos que as questões evidenciadas nas notas técnicas não dão conta de todas as variáveis passíveis de análise a serem consideradas para avaliar a qualidade da educação ou o que interfere para que haja tão almejada qualidade, de forma mais geral, e do trabalho docente, de forma mais específica. Conforme Gil (2019, p. 8) “as estatísticas não são nem verdadeiras, nem falsas; [...] Tais números podem ser precisos (indicando até mesmo as casas decimais), mas não correspondem exatamente às situações representadas”.

Werle (2010) utiliza-se da metáfora da laranjeira. Nessa metáfora, a autora estabelece relação entre as avaliações em larga escala. Ela descreve a árvore da laranjeira e suas peculiaridades. Observando de longe a floresta, não é possível distinguir a laranjeira das demais árvores. No entanto, a floresta não existe sem a presença das demais árvores. Mas, se atentarmos apenas para uma árvore será possível observar suas características, seu tamanho, sua textura, suas folhas, seu aroma, suas flores etc. Enfim, cada detalhe que a compõe. Já se atentarmos para a floresta não será possível perceber estes detalhes.

Assim como na metáfora apresentada pela autora, podemos estabelecer uma relação com os indicadores educacionais, como sendo a floresta, na qual apresenta os aspectos mais gerais e as análises qualitativas que buscamos realizar nesta pesquisa como sendo a árvore da laranjeira. Nas análises, foi possível perceber e apreciar os detalhes que não estavam sendo contemplados pelos indicadores.

Nesta seção, foi possível compreender quais informações são pertinentes para o INEP na compreensão do trabalho docente. No próximo capítulo serão apresentadas as produções acadêmicas que debatem sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização em articulação com a docência.

5 O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A ANA

Neste capítulo será realizada a análise das produções acadêmicas selecionadas com o intuito de responder a dois objetivos da pesquisa: mapear e compreender o que vem sendo pesquisado sobre a temática das avaliações externas, especialmente da Avaliação Nacional da Alfabetização, em articulação com a docência; compreender como os professores observam o efeito das avaliações externas, especialmente da ANA, em suas práticas, visibilizados por meio de pesquisas já produzidas.

Este levantamento possibilitou conhecer as produções nacionais sobre a temática abordada neste TCC. Saviani (1983) retrata a importância para o pesquisador em obter conhecimento na área que se deseja investigar.

[...] qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudo-pesquisa, da pesquisa de 'mentirinha', da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade (SAVIANI, 1983, p. 52-53).

Desta forma, foram elencadas as produções acadêmicas mais pertinentes para a análise nesta pesquisa, conforme já detalhado na metodologia. O Quadro 3 retrata as pesquisas mais importantes para o desenvolvimento de meu trabalho de conclusão de curso.

Quadro 3: Produção acadêmica no portal Capes

Título	Autor	Ano	Tipo de publicação	Origem	Linha de Pesquisa
Avaliação em larga escala: contributos da ANA para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino	Kelly Daniele Santos Silva Brito	2018	Dissertação	Universidade Federal do Piauí - UFPI/PI	Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica
Avaliação Nacional de Alfabetização e suas implicações no cotidiano da escola a partir da visão dos diretores do município de Braço do Norte 2013-2015	Rosane Alberton Cunha	2017	Dissertação	Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul/SC	Educação, História e Política
Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa	Natália dos Santos Henschel	2017	Dissertação	Universidade Estadual Paulista - UNESP/ SP	Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem
Implementação da Avaliação Nacional da	Olga Cristina da Silva Teixeira	2016	Dissertação	Fundação Universidade Federal da	Políticas e Gestão da Educação

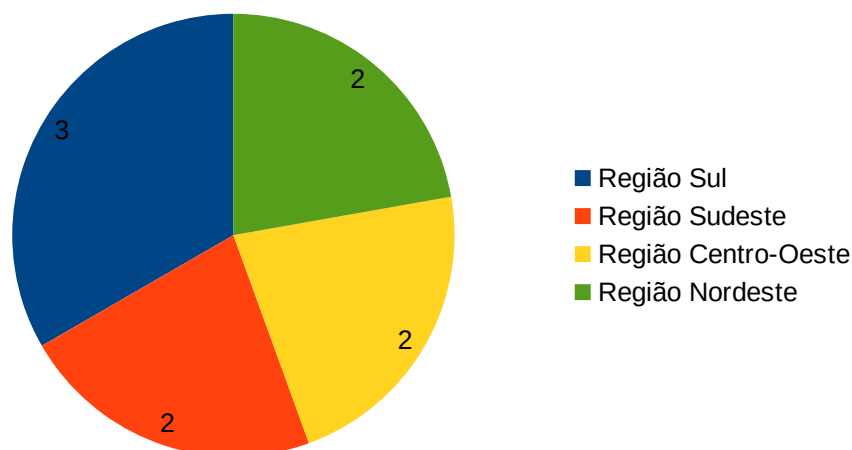
Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS				Grande Dourados/ MS	
Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização	Aline Rafaela Lima e Silva	2016	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco/PE	Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem
Educação Básica e avaliação em larga escala: uma análise para além do quantitativo	Antonieta da Silva Caetano	2016	Dissertação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Frederico Westphalen/ RS	Políticas Públicas e Gestão da Educação
Vozes docentes no cenário das avaliações externas: práticas avaliativas no ciclo de alfabetização em uma escola da SME/RJ	Cláudia Claro Chaves de Andrade	2016	Dissertação	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio/RJ	Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia

Avaliações em larga escala: impactos na escola e nas práticas docentes	Sílvia Rozane de Souza Ávila de Souza	2015	Dissertação	Universidade Federal do Pampa/RS	Política e Gestão da Educação
Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções	Patrícia da Silva Onório Pereira	2015	Dissertação	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas – FACE (UnB)/DF	Gestão de Políticas Públicas e Organizações Públicas

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar uma análise inicial das produções acadêmicas percebe-se que todas as pesquisas são realizadas por mulheres. Além disso, observamos o elevado número de estudos realizados em universidades públicas: federal ou estadual. Dos nove trabalhos que foram analisados, apenas dois foram produzidos em universidades privadas que se consideram comunitárias. Isso mostra a relevância da universidade pública e a sua contribuição para a pesquisa acadêmica. Conforme o gráfico abaixo, é possível perceber que há produção sobre a temática em diferentes estados do Brasil nos Programas de Pós-Graduação. Estados como Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Região Sul), São Paulo e Rio de Janeiro (Região Sudeste), Goiás/DF e Mato Grosso do Sul (Região Centro-Oeste), Pernambuco e Piauí (Região Nordeste). Ressalta-se que, dentre as pesquisas selecionadas, não há produções na Região Norte do Brasil.

Gráfico 1: Distribuição de estudo por região do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que a preocupação com as repercussões da Avaliação Nacional da Alfabetização na prática docente é recente pelo que mostra o recorte desta pesquisa. Desta forma, temos nove produções no período de 2015 a 2018. O ano de 2016 possui o maior número onde encontramos quatro dissertações. As nove produções acadêmicas são de nível mestrado. As linhas de pesquisa concentram-se nas áreas de Gestão e Políticas Públicas onde encontramos cinco produções acadêmicas e quatro na linha de Formação de Professores. Das nove produções acadêmicas apenas uma foi realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Administração, as demais são pesquisas realizadas por Programas de Pós-Graduação na área da educação.

As metodologias utilizadas pelas dissertações selecionadas indicam seis de abordagem qualitativa, duas de abordagem quali quantitativa e uma qualitativa e interventiva. A análise documental é recorrente em seis pesquisas. A pesquisa bibliográfica aparece em três pesquisas. Para a análise e produção de dados, as nove pesquisas utilizam-se da pesquisa de campo utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas.

A análise das produções acadêmicas teve como foco compreender como os docentes observam o efeito da Avaliação Nacional da Alfabetização no cotidiano escolar. Apresentamos em duas categorias o que as pesquisas apontaram sobre esta temática, sendo dividido em aspectos positivos e aspectos negativos, tendo

como base os objetivos propostos pela ANA expostos no Documento Básico (BRASIL, 2013, p. 7):

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

5.1 ASPECTOS POSITIVOS DA ANA

Brito (2018) analisa as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de alfabetização em escolas públicas da rede municipal de Teresina/PI. Cita em sua pesquisa o conhecimento dos professores sobre a aplicação dos questionários para o corpo docente.

Um grupo de professores entrevistados por Brito (2018) afirmam que a gestão escolar discute os dados e, em seguida, apresenta ao grupo docente através de slides os resultados da ANA, tendo como objetivos: acompanhar, analisar e discutir os resultados alcançados. As discussões são focadas nas habilidades que os alunos desenvolveram e naquelas que necessitam de reforço. Percebemos, dessa forma, que não há nenhum tipo de discussão referente ao trabalho docente, sendo o aluno o foco das discussões.

Caetano (2016) é o único que menciona sobre a Adequação da Formação Docente em sua pesquisa e percebe que, na escola na qual foi realizada a entrevista, o nível socioeconômico possui maior interferência na educação do que a formação docente, pois a escola com os melhores resultados nas avaliações do INEP demonstraram um baixo nível na adequação da formação docente.

Pereira (2015) busca compreender de que forma os resultados das avaliações nacionais de alfabetização ANA e Provinha Brasil contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil e são utilizados pelos gestores estaduais de educação. A pesquisa revelou que há grande dificuldade por parte de gestores, escolas e professores em utilizar seus resultados. No entanto, ressalta a importância de ações educacionais que são desenvolvidas por estes gestores com o intuito de auxiliar na intervenção junto a escolas e professores, possibilitando, dessa maneira, formações específicas e continuadas para docentes das turmas do Ciclo de Alfabetização.

5.2 ASPECTOS NEGATIVOS DA ANA

Brito (2018) apontou que o cenário educacional apresenta fragilidades em relação ao uso das avaliações externas em benefício da escola. Ele afirma que os professores de sua pesquisa acreditam que a ANA não traz melhoria ao ensino público. Pois, os resultados são restringidos apenas ao aluno em relação ao seu nível de alfabetização.

Em relação às habilidades avaliadas na ANA, os gestores e docentes entrevistados afirmam que também não possuem propriedade para falar dessas habilidades. A autora destaca que não há uma mobilização da escola para aplicação da prova e os alunos, por sua vez, não são orientados e nem motivados para a realização dessa avaliação.

Em relação à divulgação dos dados da ANA pelo site do INEP, ressaltamos que alguns professores da pesquisa não souberam informar questões referentes à forma de acesso aos resultados da ANA. Sabemos, como já mencionamos na análise dos Boletins de Desempenho, que os resultados da ANA estão disponíveis no site do INEP através do código da escola na seção Boletim Escola. Entretanto, alguns professores afirmam ter conhecimento dos resultados, mas que não há nenhuma intervenção pedagógica sobre estes resultados com o objetivo de qualificá-los.

Cunha (2017) investiga sobre as repercussões e impactos da Avaliação Nacional de Alfabetização no cotidiano das escolas públicas do município de Braço do Norte, localizado na região da Associação dos Municípios da Região de Laguna/SC, a partir da visão dos diretores das escolas. Sua pesquisa aponta que há um distanciamento entre a avaliação externa e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. No que se refere aos resultados, pouco são utilizados para discutir a prática pedagógica.

Andrade (2016) analisa a percepção dos professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro sobre avaliações externas no ciclo de alfabetização. A pesquisa revelou que as avaliações externas exercem forte influência sobre as práticas avaliativas das professoras entrevistadas. As pesquisas indicam que há competições entre as escolas na disputa pelas melhores colocações, onde quem vence é a escola que melhor prepara para a realização dos exames. Para Andrade

(2016, p. 100), “a avaliação externa promove reflexões, críticas, equívocos e conflitos além de mudanças na prática pedagógica, na medida em que elimina o caráter democrático da escola e rompe com os processos dialógicos.”

Caetano (2016) analisa como as políticas públicas que permeiam as avaliações externas, bem como as inferências no sistema educacional brasileiro são positivas ou negativas. A pesquisa concluiu que a avaliação em larga escala por si não traz qualidade. Para evoluir, é necessário refletir sobre os resultados. Por meio da reflexão podem ser tomadas as decisões que vão auxiliar no cotidiano escolar e na aprendizagem dos educandos.

Nas entrevistas realizadas por Caetano (2016, p. 94) alguns profissionais disseram que não há um momento para discussão dos resultados a fim de que se possa verificar o que deu certo e quais pontos precisam ser aprimorados. Não há diálogo com alunos, professores, assessores de direção e diretores.

Silva (2016) analisa o impacto da ANA nas práticas de alfabetização das professoras da rede pública do município de Belo Jardim/PE. Os resultados demonstraram que as professoras utilizam a matriz de referência da ANA em suas práticas pedagógicas com o intuito de preparar os alunos para a avaliação. A partir das entrevistas realizadas, foi percebido a insatisfação das professoras referente à impossibilidade de acesso aos itens da ANA e aos resultados de seus alunos, que, por sua vez, são divulgados apenas no ano seguinte. Atenta-se para a forma como são divulgadas: através de uma média por escola, na qual constam as notas de todas as turmas de 3º ano da escola.

Nesse sentido, a autora acredita que a ANA não pode ser entendida como um manual a ser seguido, de modo que o docente priorize apenas o ensino de determinados conteúdos e habilidades, em detrimento de outros. Afinal, avaliações são apenas recortes de tudo o que é ensinado e aprendido em sala de aula e compactar tais vivências em um único instrumento é praticamente impossível.

Teixeira (2016) analisa a implementação da ANA no município de Dourados-MS. Os resultados de sua pesquisa apontam que a ANA é um instrumento utilizado pelas escolas como determina o MEC, mas, por tratar-se de uma avaliação recente, alguns gestores desconhecem esse instrumento de avaliação. Alguns professores tinham conhecimento sobre a ANA. O outro grupo não sabia do que se tratava essa avaliação da alfabetização.

Outra questão relevante observada em sua pesquisa é a resistência de

alguns sujeitos em relação à avaliação, apresentando críticas a ANA e afirmando que “é algo que nos foi imposto, padronizado e incoerente com a nossa realidade”. (TEIXEIRA, 2016 p. 133) Ainda outros relatam ser totalmente contra essa avaliação alegando que foi imposta somente para cumprir meta, porém, uma alta parcela dos sujeitos da pesquisa menciona ver a ANA como um instrumento importante para avaliar o processo alfabetizador da criança.

Quanto às críticas à ANA, elas se fundamentam levando em conta que uma avaliação externa por si só é antidemocrática, uma vez que é aplicada sem o conhecimento dos professores sobre o instrumento e com a exclusão dos gestores escolar do processo de aplicação, sendo aplicada por sujeitos externos a escola, como normatiza os documentos do INEP (2013). Essa medida serve para garantir a lisura do processo e transparência dos dados da avaliação. A gestão dos resultados da ANA na escola, de acordo com os sujeitos da pesquisa, é discutida esporadicamente em formações continuadas e em reuniões pedagógicas.

Souza (2015) questiona o que as professoras que atuam nos anos iniciais de alfabetização conhecem sobre as avaliações externas em larga escala aplicadas na escola: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em uma escola municipal, no município de Jaguarão/RS. As discussões são necessárias para repensar as práticas pedagógicas, pois, as avaliações, da maneira que são “postas” na escola, não induzem às práticas pedagógicas em prol de resultados, mas sim, ao realizarmos discussões, ficamos conhecendo essas avaliações, suas características e seus objetivos, o que podemos considerar como ponto positivo.

As professoras afirmam que essas avaliações não são os melhores instrumentos, pois elas servem apenas para classificar ou ranquear os estudantes, professores e escolas e não induzem suas práticas pedagógicas, no sentido de produzir apenas resultados, pois não favorecem o desenvolvimento das aprendizagens.

Neste capítulo, apresentamos as concepções dos professores referentes a Avaliação Nacional da Alfabetização. Sobre ela, apresentou-se em duas categorias, elencando e discutindo sobre os pontos positivos e negativos. Percebemos que os aspectos negativos são mais recorrentes nas pesquisas. O próximo capítulo apresenta as considerações finais, bem como reflexões e aprendizagens proporcionadas pela realização desse trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES E APRENDIZAGENS

Ao traçarmos a problemática deste trabalho com o objetivo de compreender como a Avaliação Nacional da Alfabetização repercute na prática docente, buscamos, por meio dos documentos oficiais disponibilizados pelo MEC e INEP, entender como é visto o trabalho docente. Percebemos na análise destes documentos que eles são instrumentos utilizados metodologicamente para coletar, medir e quantificar as informações educacionais e tem como objetivo retratar a realidade escolar.

No entanto, em virtude de suas limitações, não conseguem avaliar, de fato, a realidade da educação brasileira. Desta forma, os resultados destes indicadores não podem ser vistos como dados absolutos eles necessitam de uma análise mais qualitativa que contemple as especificidades do cotidiano escolar. Em seguida, procuramos nas pesquisas acadêmicas uma aproximação com os discursos dos docentes sobre como esta avaliação está presente no cotidiano escolar. Notamos, dessa maneira, que há um certo distanciamento entre a ANA e os professores.

Nesta pesquisa, evidenciou-se o quanto as políticas públicas atravessam o cotidiano escolar e que, muitas vezes, em razão da forma como são apresentadas, acabam por ser uma atividade sem muito significado para a escola, apenas o cumprimento de exigências legais.

Neste estudo percebemos que há a necessidade de uma análise mais qualitativa dos resultados. Constatamos que o INEP busca tentativas de evidenciar o trabalho realizado em sala de aula e tornar público de maneira que possa mensurar e auxiliar a melhorar a educação brasileira. Realizar o estudo de documentos oficiais não foi uma tarefa fácil. Foi um desafio a qual me propus olhar atentamente para cada item exposto no questionário do professor, nos boletins de desempenho, nos indicadores educacionais e nas notas técnicas. GIL (2019, p.1) afirma que “invés de “fugirmos” dos números é melhor compreendê-los, utilizá-los criticamente, indicar os limites e suas eventuais armadilhas”.

O levantamento das publicações acadêmicas existentes nas plataformas digitais possibilitou o desenvolvimento de um olhar mais criterioso. A definição de critérios para a realização dos filtros foi um momento importante para a seleção

adequada dos materiais empíricos para a realização desta pesquisa. Dessa forma, foi possível a aproximação de pesquisas relevantes sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização.

Destaco que são poucas ou quase nulas as discussões realizadas pelo corpo docente no que se refere aos resultados das avaliações externas propostas pelo MEC. Percebemos que há um grande desconhecimento dos professores sobre os objetivos da ANA. Além disso, notamos a insatisfação dos docentes e, até mesmo, angústia em relação a esse tipo de avaliação.

Ao realizar essa pesquisa, pude aprofundar sobre um assunto que me despertava interesse. No entanto, em uma área que não possuo tanta experiência. Desta forma, sai da minha zona de conforto e busquei explorar ao máximo a temática da avaliação externa.

Percebi que a construção de um debate coletivo, bem como o posicionamento dos professores frente às avaliações impostas pelo sistema educacional, são importantes para a qualificação do trabalho. A reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores também seria uma forma de poder aperfeiçoar a prática. Caetano (2016, p. 96) menciona a fala de um docente importante para refletirmos: “Fazemos críticas, mas se voltarmos os olhos à nossa atuação também deixamos a desejar, pois ficamos calados em muitos momentos em que deveríamos exigir um pouco mais de nós e da gestão”.

O professor deve questionar e buscar o amparo através da gestão, pois a escola é um corpo composto por membros, no qual cada um executa uma função importante para atingir o objetivo principal que é a aprendizagem dos alunos. Para que, de fato, ocorram mudanças é necessário também refletirmos sobre como este corpo está exercendo as suas funções. Se cada um estiver em sincronia, é possível o êxito nas mudanças educacionais. Ressalto que o compromisso deve ser de todos os professores envolvidos no Ciclo de alfabetização.

Retomando a metáfora de Werle (2010), as avaliações em larga escala possibilitam a visão da floresta, uma visão mais geral acerca da educação brasileira, que tem como finalidade auxiliar o monitoramento e o funcionamento das redes de ensino público. Desta forma, entendemos que a laranjeira corresponderia aos dados analisados por cada escola. Neste caso, se houvessem discussões pertinentes, esta modalidade de avaliação poderia trazer informações importantes acerca do

desempenho dos alunos, dados sobre os professores, bem como sobre as condições de trabalho e funcionamento da escola.

Concordamos com Nóvoa (2010) que “os dispositivos de avaliação devem servir para reforçar a autonomia dos professores e não para um maior controle do Estado”. Desta forma, esperamos que os novos moldes de avaliação externa que estão sendo propostos na atual conjuntura possam contribuir para qualificar a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Rosane. **Avaliação Nacional de Alfabetização e suas implicações no cotidiano da escola a partir da visão dos diretores do município de Braço do Norte 2013-2015**. Orientadora: Leonete Luzia Schmidt. UNISUL, 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

ANDRADE, Cláudia Claro Chaves de. **Vozes docentes no cenário das avaliações externas: práticas avaliativas no ciclo de alfabetização em uma escola da SME/RJ**. Orientador: Andréa Rosana Fetzner. UNIRIO, 2016. 203 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, António. **Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas**. Revista JA, Funchal, n. 65, ano VII, p. 42-44, maio 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n.129, 4 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – Documento Básico**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório ANA 2013- 2014: Volume 1 – Da concepção a realização**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1461>>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório ANA 2013-2014: Volume 2 – Análise dos resultados**. Brasília, 2015. Disponível em: <

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+An%C3%A1lise+dos+Resultados/e2a3d935-7f59-4aba-bb51-2d2ee2d89963?version=1.3>>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portaria nº 366, 29 de abril de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-nº-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15 dez. 2019

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria 366, de 29 de abril de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília/DF. 29 abr. 2019

BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília/DF. 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 2/2008**, aprovado em 30 de janeiro de 2008. Brasília/DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12743-ceb-2008>> Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) Nota Técnica nº 039/2014 do Inep. Indicador de Esforço Docente. Brasília/DF. 17 dez. 2014

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Nota técnica nº 020/2014 do Inep. Indicador de Adequação da formação docente. Brasília/DF. 21 nov. 2014

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Nota técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015. Indicador de regularidade do docente. Brasília/DF. 25 de jun. 2015.

BRITO, Kelly Daniele Santos Silva. **Avaliação em larga escala**: contributos da ANA para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização na rede municipal pública de ensino. Orientadora: Josania Lima Portela Carvalhêdo. Centro de Ciências da Educação, 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2018.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAETANO, Antonieta da Silva. **Educação básica e avaliação em larga escala: uma análise para além do quantitativo**. Orientadora: Silvia Regina Canan. URI-Campus de Frederico Westphalen, 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2016.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac. São Paulo, v. 27, n. 3, set.-dez. 2001.

GIL, Natália de Lacerda. Estatísticas e educação: considerações sobre a necessidade de um olhar atento. Pensar a Educação em Revista, Florianópolis/Belo Horizonte, v. 5, n. 2, jun./ago. 2019.

HENSCHER, Natália dos Santos. **Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da língua portuguesa**. Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto. UNESP, 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

KLEIN, Ruben; FONTANINE, Nilma Santos. **Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora**. Revistas do Sistema Inep, v. 15, n. 66, abr./jun. 1995.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. In: **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. SILVA, Janssen Felipe da. HOFFMANN, Jussara. ESTEBAN, Maria Teresa. (Org) Porto Alegre: Mediação, 2010.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. E.P.U., 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Profissão docente. (Entrevista concedida ao repórter Paulo de Camargo). Revista Educação, São Paulo, n. 154, fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: Percepção dos gestores e suas funções**. Orientador: João Mendes da Rocha Neto. FACE, 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Brasília, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo/SP: Cortez, 1983.

SILVA, Aline Rafaela Lima e. **Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização**.

Orientador: Alexsandro da Silva. Centro Acadêmico do Agreste, 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Acesso em: 22 nov. 2019.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. SILVA, Janssen Felipe da. HOFFMANN, Jussara. ESTEBAN, Maria Teresa. (Org) Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUZA, Silvia Rozane de Souza Avila. **Avaliações em larga escala**: impactos na escola e nas práticas docentes. Orientadora: Ana Cristina da Silva Rodrigues. UNIPAMPA, 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015.

SPERRHAKE, Renata. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: características e resultados. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas [e-book]. PICCOLI, Luciana. CORSO, Luciana Vellino. ANDRADE, Sandra dos Santos. SPERRHAKE, Renata. (Org). São Leopoldo: Oikos, 2018.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados -MS**. Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda. UFGD, 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o registro**. Ed Paz e Terra. 1993.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica**: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez., 2011. p. 769-792. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.