UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

ROSANE ALBERTON

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

Tubarão

2017

ROSANE ALBERTON

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

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Leonete Luzia Schmidt

Tubarão

2017

Alberton, Rosane, 1965-
A29 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 ; -- 2017.
162 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Leonete Luzia Schmidt.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.
Inclui bibliografias.

1. Avaliação educacional. 2. Alfabetização. 3. Diretores Escolares – Braço do Norte. I. Schmidt, Leonete Luzia. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.26

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

ROSANE ALBERTON

AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFATIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DA ESCOLA A PARTIR DA VISÃO DOS DIRETORES DO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE 2013-2015

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 27 de março de 2017.

Professora e Presidenta da Banca Examinadora Leonete Luzia Schmidt, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professor Jéferson Silveira Dantas, Dr.
Examinador Externo – Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Doutora Letícia Carneiro Aguiar, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a Deus por seu infinito amor, aos meus filhos Lucas (em feto), Natália e Romolo, luz da minha vida, pelo amor, compreensão durante esta caminhada.

Aos meus pais (em memória), Laura e Serenius Luiz, pelo amor recebido e ensinamentos sobre a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença onipotente, pela vida e oportunidade de aprender. Pelas pessoas que colocaste em meu caminho. Algumas delas me inspiram, me ajudam, me desafiam e me encorajam a ser cada dia melhor.

Agradeço por todas as coisas boas e más que me aconteceram. Cada uma delas, ao seu modo, fez-me ser quem eu sou. Pela jornada de tropeços, vitórias e derrotas, que me fizeram enxergar o verdadeiro significado e beleza da vida.

Aos meus pais, Laura Ricken Alberton e Serenius Luiz Alberton, pelos ensinamentos sobre dignidade, trabalho e ética.

Ao meu pai, Serenius Luiz, pela crença de que a melhor herança que se pode dar a um filho é a educação.

Aos meus filhos: Lucas (em feto), Natália e Romolo.

Ao Lucas (em memória), que se encontra em outra dimensão, por me ensinar a respeitar a vontade e o tempo de Deus.

A Natália, por seu amor, sua inteligência, coragem e determinação que, por ser minha primeira experiência de mãe, levou-me a conviver com o livro "A vida do Bebê", do Dr. Lamare, debaixo dos braços, buscando na teoria orientações sobre recém-nascidos. Experiência ímpar da relação *"Teoria X Prática*" (que aprendizado!).

Ao Romolo, por seu amor, sabedoria inata, que aos quatro anos de idade fazia-me perguntas profundas e inteligentes, levando-me a buscar na literatura possíveis respostas.

À Prof. Dra. Leonete Luzia Schmidt, minha orientadora, pela seriedade e competência com as quais orientou e acompanhou este trabalho do início ao fim, de forma exigente, mas também com profunda compreensão. Por me apontar a direção no decorrer desta pesquisa e aceitar minhas sugestões e opiniões criando uma dialogicidade sobre a temática.

À Prof. Dra. Letícia Carneiro Aguiar, que, durante o exame de qualificação, contribuiu com orientações preciosas para a elaboração deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick, que acompanhou toda esta trajetória, estimulando e contribuindo para avanços significativos neste trabalho.

À Prof. Dra. Márcia Buss-Simão, pela seriedade e competência com as quais orientou e acompanhou o levantamento da produção científica deste trabalho.

Ao privilégio de ter tido estes doutores como professores das disciplinas que cursei durante o curso do Mestrado cujas proposições foram relevantes para a reflexão sobre o objeto deste trabalho.

Aos diretores das escolas públicas do município de Braço do Norte/SC, que gentilmente nos prestaram informações sem as quais esta pesquisa não teria se concretizado.

A Regiane Lock Becker, supervisora de ensino da Gerência Estadual de Educação do município de Braço do Norte/SC e coordenadora da aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), pela prontidão e boa vontade manifestadas no momento de explicar todo o funcionamento de organização, logística e aplicação da ANA no município pesquisado.

Aos amigos e amigas que conquistei durante este percurso, os que ainda estão na universidade e os que já saíram, pelas reflexões, aprendizado e companheirismo.

À minha família e amigos que acreditaram em mim, quando muitas vezes eu mesma não acreditava ser possível durante todo o processo.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.
Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.
Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor.

Para nós a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização. Que leva os revolucionários a aderir aos oprimidos, senão a condição desumanizada em que se acham estes?

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito corno um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gueto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

(GUEVARA, 1967 apud FREIRE, 1987, p. 45-46).

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. (Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa intitulada 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 faz parte de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa Observatório da Educação – CAPES/OBEDUC que vem sendo desenvolvido desde 2012. Objetiva investigar sobre as repercussões/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. Assim, têm-se como objetivos específicos: identificar as diretrizes norteadoras da política nacional de avaliação para a educação básica; identificar os princípios, diretrizes e características da Avaliação Nacional de Alfabetização; identificar o que fazem os professores alfabetizadores no seu cotidiano em relação à Avaliação Nacional de Alfabetização; verificar como o resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização é utilizado na rotina escolar das classes de alfabetização. Os dados foram obtidos através de questionário e de entrevista com os diretores das escolas públicas do município pesquisado. De acordo com a política educacional nacional, a prova produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Com os resultados, espera-se que as redes de ensino e o governo estabeleçam estratégias de melhoria nos processos educacionais. Visando ao Ciclo de Alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2013a), os resultados evidenciaram, por um lado, que há um distanciamento entre essa Avaliação Externa instituída pelo Ministério da Educação e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano das escolas; por outro, existe uma adequação das escolas às determinações externas. A partir das informações obtidas dos diretores das escolas é possível inferir que há desconhecimento, por parte da maioria da comunidade escolar, da realização e do papel dessa avaliação. A aplicação da prova ocorre nas escolas sem que haja, por parte da maioria delas, qualquer discussão. Da mesma forma, os resultados, quando acessados pelas escolas, pouco são considerados pelos professores para reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo, há evidência de preocupação com essa avaliação a ponto de ter influenciado professores alfabetizadores em participar do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, cujo programa tem como objetivo a formação do professor alfabetizador, e as questões de a Avaliação Nacional de Alfabetização ter seu conteúdo e método atrelados ao conteúdo e método desse Programa.

Palavras-chave: Avaliação Nacional de Alfabetização. Avaliação da Alfabetização. Políticas de Avaliação da Alfabetização.

ABSTRACT

The research titled National Evaluation of Alphabetization (NEA) and its implications of everyday life in school from the perspective of the headmasters of the municipality of Braço do Norte 2013-2015 is part of a research project linked to the Observatory Program of Education – CAPES/OBEDUC that has been in development since 2012. It aims to investigate the repercussions/impacts of the National Evaluation of Alphabetization in the everyday life of the public schools of Braço do Norte, a municipality in the Association of Municipalities in the Region of Laguna – SC from the perspective of the headmasters of the schools in this municipality. Therefore, the specific objectives: identify the guiding directives of national evaluation policy for basic education; identify the principles, guidelines and characteristics of the National Evaluation of Alphabetization; identify the daily activities of the alphabetizing teachers related to the National Evaluation of Alphabetization; verify how the results of the National Evaluation of Alphabetization is utilized in the school routine of the alphabetizing classes. The data was obtained through questionnaire and interview with all the headmasters of the schools in the researched municipality. According to the national educational policy, the test will produce indicators that will contribute to the process of alphabetization in Brazil's public schools. With these results, it is expected that the educational networks and the government will stablish improvement strategies regarding the educational processes. Regarding to the alphabetizing cycle, that comprehends 1st to 3rd grade of elementary school (INEP, 2013a), the results showed, on one hand, that there is a distancing between this External Evaluation established by the Ministry of Education and the pedagogical practice applied in the everyday of the schools. On the other hand, there is an adequacy of the schools to external determinations. From the information obtained from the headmasters of the schools, it is possible to infer that there is unfamiliarity, from the majority of the school community, in regard of the realization and the role of this evaluation. The application of the evaluation occurs in the schools, in most part, devoid of any discussion. In the same way, the results, when accessed by the schools, get little consideration from the teachers when reflecting upon the process of teaching and apprenticeship. At the same time, there is evidence of concern in regard of this evaluation, up to the point that it influenced alphabetizing teachers to take part in the National Pact of Correct Age Alphabetization, whose program has, as a goal, the training of the alphabetizing teacher, and the matters of the National Evaluation of Alphabetization having its contents and methods adjoined with the contents and methods of this Program.

Key words: National Evaluation of Alphabetization. Alphabetization Evaluation. Policies of the Evaluation of Alphabetization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento da produção científica sobre a temática no período de (2009 – 2013) 24
Quadro 2 – Características gerais das escolas campo da pesquisa 30
Quadro 3 – Resultados finais do Censo Escolar 2014 – município de Braço do Norte 50
Quadro 4 – IDEB: Anos Iniciais da Rede de Ensino de Braço do Norte/SC 78
Quadro 5 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência na leitura do município de Braço do Norte – ANA 2013/2014 88
Quadro 6 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência na escrita do município de Braço do Norte – ANA 2013/2014 89
Quadro 7 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência na Matemática do município de Braço do Norte – ANA 2013/2014 91
Quadro 8 – Indicador do nível socioeconômico do município de Braço do Norte/SC no ano de 2013 95
Quadro 9 – Formação dos docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Braço do Norte/SC 97
Quadro 10 – As crianças de sua escola demonstram interesse em participar da Provinha ANA? 101
Quadro 11 – Informação aos pais sobre a implantação da ANA 103
Quadro 12 – IDMS do município de Braço do Norte/SC 109
Quadro 13 – Influência da ANA na rotina escolar do Ciclo Alfabetizador 110
Quadro 14 – Forma que a escola trabalha com os resultados da ANA 114
Quadro 15 – ANA e o processo de alfabetização das crianças 116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização dos municípios pertencentes à AMUREL/SC 46
Figura 2 – Mapa da divisão dos estados para aplicação do SAEB 80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Interesse de participação das crianças na ANA..... 102
Gráfico 2 – Informação aos pais sobre a ANA..... 103
Gráfico 3 – Influência da ANA na rotina do Ciclo Alfabetizador..... 111
Gráfico 4 – Usos dos resultados da ANA nas escolas pesquisadas..... 116
Gráfico 5 – Premiação para melhores turmas ou professores em relação à ANA..... 119
Gráfico 6 – Premiação da criança destaque do bimestre..... 120
Gráfico 7 – Grau de rivalidade ou competição despertada pela ANA..... 121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela 3175 – População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade do município de Braço do Norte/SC 51
Tabela 2 – Número de instituições educacionais no município de Braço do Norte – 2015 52
Tabela 3 – Matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Braço do Norte do ano de 2013 54
Tabela 4 – Quadro de Referência quanto ao n° de escolas e matrículas do município 54
Tabela 5 – Ano de participação na ANA das escolas públicas de Braço do Norte/SC 78

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AMUREL – Associação dos Municípios da Região de Laguna

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB− Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANREC − Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APP – Associação de Pais e Professores

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAED – Centro de Políticas e Avaliação da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEI – Centro de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMED – Conselho Municipal de Educação

DGI – Direção e Gerenciamento Intermediário

DGS – Direção e Gerenciamento Superior

ENADE – Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FC – Função de Chefia

FG – Função Gratificadas

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FTG – Função Técnica Gerencial

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

GERED – Gerência Regional de Educação

IBBD – Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB − Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDMS – Índice de Desenvolvimento Municipal Sustentável

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

ONG – Organizações Não Governamentais

PAR – Planos de Ações Articuladas

PCN − Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais Educação

SAEB − Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças

TRI − Teoria de Resposta ao Item

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO 20
1.1.1 Locais e sujeitos da pesquisa 29
1.1.2 Os procedimentos de coleta de dados 39
1.1.3 A entrevista 41
1.1.4 Pesquisa nos documentos 42
2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE: CARACTERÍSTICAS GERAIS 45
2.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE 48
3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO 58
3.1 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 61
3.1.1 Objetivos e características do Sistema de Avaliação da Educação Básica 71
3.1.2 Avaliação Nacional de Alfabetização 72
4 O OLHAR DOS DIRETORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA 99
4.1 RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA 106
4.2 A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO COMO AVALIAÇÃO DOCENTE E DISCENTE 118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 122
REFERÊNCIAS 126
APÊNDICES 138
APÊNDICE A – Termo de consentimento 139
APÊNDICE B – Questionário sobre Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) para os diretores das escolas públicas 140
APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada 142
APÊNDICE D – Levantamento da produção acadêmica 143

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o tema Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no contexto escolar. Foi realizada no município de Braço do Norte, estado de Santa Catarina (SC), com escolas da rede pública de ensino que participaram da ANA desde sua implantação em 2013.

A disposição em estudar sobre a ANA surgiu, principalmente, nos últimos 12 anos em função das atividades desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação do município. Nesse período, exercendo a função de Orientador Técnico Pedagógico participei, dentre outras atividades, da elaboração de caderno metodológico sobre a alfabetização e letramento para subsidiar a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental no período de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos; do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), por ser a pesquisadora responsável pela articulação do Conselho Municipal de Educação; e coordenei o Programa Pró-Letramento em Linguagens e Matemática, em âmbito municipal. Essas ações motivaram-me a aprofundar as pesquisas nesta temática num curso de Pós-Graduação, por entender ser este um espaço para o desenvolvimento de pesquisas. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/UNISUL) passei a fazer parte do projeto de pesquisa "A criança durante o processo de alfabetização e a dificuldade no acompanhamento da turma"[1] vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que reforçou ainda mais minha intenção em pesquisar a ANA, uma Avaliação Externa lançada em 2012 e aplicada pela primeira vez em 2013, que foi incluída no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB é uma avaliação nacional em larga escala, desenvolvida e gerenciada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

> Tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb;

[1] O título do projeto de pesquisa "A criança durante o processo de alfabetização e a dificuldade no acompanhamento da turma" tinha por objetivo compreender os aspectos sociais e escolares que determinam o perfil das crianças das classes de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) que não acompanham o processo de alfabetização em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de um projeto aprovado pelo Edital 049/2010 cuja execução compreende o período de 2013 a 2017.

> Avaliação Nacional Rendimento Escolar/Prova Brasil; e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (INEP, 2015a, p. 5).

Também chamada de avaliação em larga escala, a Avaliação Externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho (CAED, 2017).

O balanço da bibliografia realizada sobre Sistema Nacional de Avaliação evidencia que a produção sobre a temática que envolve a ANA é ainda restrita, o que é compreensível pelo fato dessa avaliação ter, recentemente, passado a compor o Sistema Nacional de Avaliação. Estudos que envolvem a Avaliação Externa, SAEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Provinha Brasil compõem um acervo bem mais amplo, e a maioria desses gira em torno das condições socioeconômicas como fatores favoráveis ao desempenho dos alunos e qualidade da educação, sendo a implicação da Avaliação Externa no cotidiano escolar pouco discutida pelos autores.

Destacamos aqui o conceito de avaliação em larga escala de alguns pesquisadores do tema que corroboram o conceito oficial disponível na página do Ministério da Educação (MEC), citado anteriormente, e de outros que se contrapõem a esse entendimento.

De acordo com Wiebusch (2011), a Avaliação Externa, também chamada de avaliação em larga escala ou sistêmica, é uma modalidade desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino, visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área educacional.

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, o que a caracteriza como meta-avaliação.”

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

Mello (2012) aponta a Avaliação Externa mais como uma técnica de controle que se utiliza de recursos tecnológicos e instrumentos numéricos como forma de modelar a educação, desenvolvendo uma cultura disciplinadora na conduta dos sujeitos, pressupondo a governabilidade da educação pela avaliação.

A educação brasileira tem sido submetida, nesse sentido, nas últimas décadas, à Avaliação Externa instituída pelo governo federal. Esta é anunciada pelo Estado como forma de buscar melhores índices educacionais e simultaneamente passa a ser incorporada ao cotidiano escolar, envolvendo sua dinâmica e organização.

No entanto, melhorar os índices educacionais significa que crianças e jovens que frequentam a escola pública brasileira melhorem a aprendizagem com acesso aos conhecimentos científicos desenvolvidos pela humanidade, que lhes permita participar ativamente na sociedade? Até que ponto uma Avaliação Externa em larga escala pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação em que o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade seja assegurado a todos que ingressam na escola?

Essas foram algumas das questões que nos levaram ao seguinte problema de pesquisa: quais repercussões/impactos da ANA no cotidiano escolar nas Unidades de Ensino da rede pública do município de Braço do Norte? Assim, tem-se como objetivo geral conhecer as repercussões/impactos da ANA nas escolas públicas do município de Braço do Norte. E como objetivos específicos:

1. identificar as diretrizes norteadoras da política nacional de avaliação para a Educação Básica;
2. identificar os princípios, diretrizes e características da ANA;
3. identificar o que fazem os professores alfabetizadores no seu cotidiano em relação à ANA;
4. verificar como o resultado da ANA é utilizado na rotina escolar das classes de alfabetização.

As respostas desses objetivos foram organizadas em quatro capítulos: no primeiro apresentaremos o contexto educacional do campo de pesquisa, ou seja, do município que oportunizou a realização deste trabalho. Suas características gerais, oferta e demanda educacional desta faixa etária, associando-o às políticas nacionais que serão apresentadas no capítulo 2. Na sequência, no capítulo 3, traremos uma breve discussão sobre o SAEB e ANA. No capítulo 4, apresentaremos as implicações desta avaliação na rotina do Ciclo Alfabetizador, na visão dos diretores das escolas que apontam o distanciamento existente entre a Avaliação Externa instituída pelo MEC e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Todo esse resultado foi construído a partir do percurso da pesquisa definido na metodologia conforme apresentada a seguir.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Na pesquisa em questão, o referencial teórico-metodológico tem como base o materialismo histórico-dialético. Marx analisa o modo de compreender a realidade articulando o contexto histórico com as condições materiais vividas e produzidas pelos homens:

> [...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social. Não é a consciência que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Estudar estas relações individuais e sociais é pensar o sujeito em seu contexto histórico. Concordamos com o pensamento marxiano de que o homem apresenta-se determinado por sua historicidade e realidade social, colocando o sujeito como produto e produtor do processo histórico por ele vivido.

As relações diárias dão-se através do convívio social, o que somos é determinado pelos grupos sociais nos quais estamos inseridos, como a família, a escola, a comunidade, enfim, o mundo que nos cerca, os movimentos dos quais fazemos parte, somos seres sociais e carregamos traços culturais destes contextos.

Para Gramsci (1978a apud SIMIONATO, 2004, p. 24), cultura é um "elo entre os que se encontram nas mesmas condições". A cultura é, pois, um instrumento de emancipação política da classe operária, uma vez que a partir dela criam-se possibilidades de tomada de consciência em relação a problemas e situações comuns vividas pelos diferentes sujeitos sociais (SIMIONATTO, 2004, p. 29).

O mundo vem se transformando muito rapidamente e estas transformações precisam ser compreendidas e apropriadas pelos sujeitos, caso contrário não poderão ter uma participação ativa na sociedade. Contudo, as transformações ocorrem num processo onde há rupturas e permanências, fazendo com que o presente guarde em si características do passado. É isso que nos define como seres históricos, pois carregamos traços desses tempos. Por isso

que, para termos consciência do presente, segundo Gramsci (1978), é preciso conhecer a própria história.

Entender a sociedade em que vivemos na perspectiva do materialismo histórico-dialético permite-nos entender como se dão os processos sociais, ideológicos, culturais, bem como os valores que constituem parte de um processo sempre em transformação.

As relações que envolvem as questões do sujeito em sociedade possuem vários elos. Na concepção de Konder (1981, p. 161), "a totalidade é mais que a soma das partes que a constituem, existe uma relação muito forte entre as partes e o todo".

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. "Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados, o ser humano precisa ter certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro" (KONDER, 1981, p. 160).

Essa condição de totalidade deve ser compreendida sob todos os aspectos que possam interferir na vida humana, cada parte interfere e tem responsabilidade sobre a outra, assim não podemos desconectar a realidade do todo, de um contexto. Visualizar o todo é perceber a interligação dos problemas à sua visão de conjunto, avaliando, assim, com maior precisão cada elemento do quadro.

Vivemos em uma sociedade que, ao longo da história da humanidade, foi marcada pelas lutas das classes sociais. Os estudos até aqui realizados apontam para uma realidade em constante conflito, contradição e transformação.

Nesta discussão, Freire contribui ao dizer que:

> Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente 'focalista' de realidade, não poderia constituir um compromisso (FREIRE, 1979, p. 21).

Freire (1979) complementa dizendo sobre a realidade na perspectiva do materialismo histórico-dialético que a transformação dá-se na busca pela compreensão da prática, não se conforma com uma compreensão utilitarista, mas em razão da ação que vise a transformar.

No entendimento de Konder (1998 p. 36, grifo do autor):

> [...] A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. No trabalho, por exemplo, dez pessoas bem entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas, isoladamente considerada. 'Na maneira de se articularem e de constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto'.

Compreendendo a essência contraditória da natureza e da ação humana, a dialética trata de perceber os movimentos inerentes a cada fenômeno como parte de uma dinâmica mais ampla inserida numa realidade em movimento maior. A educação, neste sentido, precisa estar articulada ao conhecimento, justamente para que este seja comprovado e requalificado de acordo com a dinâmica do fenômeno estudado, ou seja, a prática educativa deve ser reconstruída constantemente acompanhando a lógica do movimento e da transformação.

Ainda conforme Freire (1981, p. 133, grifo do autor):

> A história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas: quem faz tudo isso, quem possui e luta é o homem mesmo, o homem real, vivo; não é a história que utiliza o homem como meio para trabalhar seus fins – como se tratasse de uma pessoa à parte – pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos.

Na concepção de Freire (1981), o homem é responsável pela transformação da realidade social. Embora conviva em condições de desigualdades e injustiças sociais advindas das estruturas do capital e monopólio da ideologia dominante, o sujeito deve ser o agente transformador desta sociedade. Somente o homem tem o poder de transformar a natureza, a sociedade e a si mesmo.

No pensamento da dialética que confronta as possibilidades do homem e natureza como elementos que compõem uma realidade, não basta atribuir isoladamente os fatores que designam tais possibilidades ou as caracterizam. É necessário compreender o todo conjuntamente de forma interligada, sem dissociá-lo, pois não é possível conviver com a realidade separando homem e natureza e, sim, entendê-los como elementos que fazem parte de um conjunto.

Neste sentido, Konder (1998, p. 84, grifos do autor) complementa:

> A dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é 'subversiva', porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo. Para os revolucionários românticos de ultra-esquerda, a dialética é um elemento complicador utilizado por intelectuais pedantes, um método

> que desmoraliza as fantasias irracionalistas, desmascara o voluntarismo e exige que as mediações do real sejam respeitadas pela ação revolucionária. Para os tecnocratas, que manipulam o comportamento humano (mesmo em nome do socialismo), a dialética é a teimosa rebelião daquilo que eles chamam de 'fatores imponderáveis': o resultado da insistência do ser humano em não ser tratado como uma máquina. A dialética não foi feita para ser desenvolvida e refletida em 'locais fechados' ou em uma 'pesquisa de gabinete' desenvolvendo abstrações idealistas de que o debate intelectual naturalmente desembocaria numa transformação qualitativa.

Na perspectiva da dialética é necessário analisar a realidade a partir da confrontação de teses, investigar através da contraposição de elementos diferenciados e compreender o papel desses elementos na sua totalidade sem dissociá-los, e sim como parte do todo.

Primeiramente, começamos a pesquisa realizando um levantamento das produções acadêmicas sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e o SAEB. Tal levantamento teve como objetivo perceber quais estudos haviam sobre o tema e quais aportes teóricos foram utilizados de forma a nos dar subsídios para nossas reflexões. Para tanto, elegemos como base de dados o Banco de Teses e Dissertações da CAPES; o Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Iniciamos nossa busca na CAPES utilizando as palavras-chave "Educação e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)", e foram encontrados 29 trabalhos; "Educação e Ciclo Alfabetizador", 02; "Avaliação Nacional de Alfabetização e Planejamento", 01; "Ensino Fundamental e Ciclo Alfabetizador", 02. (O detalhamento desse levantamento pode ser encontrado no Apêndice D).

Após a pesquisa inicial realizada com as palavras-chave acima citadas, devido ao grande número de trabalhos encontrados pertinentes à temática, redirecionamos a busca com palavras mais específicas.

Prosseguimos, então, a pesquisa com a busca utilizando apenas uma palavra-chave com foco nas questões que abordam cotidiano educativo e prática pedagógica na alfabetização, sendo elas: "Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)"; "Avaliação Nacional de Alfabetização"; "Ensino Fundamental de Nove Anos e Ciclo Alfabetizador".

Tendo concluído esta busca, categorizamos o levantamento da produção em três temáticas: "Qualidade da Educação e Avaliação Externa"; "Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)", "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Provinha Brasil".

As buscas iniciais pelas produções que poderiam nos auxiliar nas análises de nosso tema não indicavam um período determinado. Contudo, definimos o limite temporal compreendido entre 2009 e 2013 com a finalidade de melhor filtrar as produções acadêmicas

sobre a avaliação dos níveis de alfabetização aplicada pela primeira vez em 2008, através da Provinha Brasil, servindo como um instrumento de auxílio aos professores e gestores para acompanhamento dos níveis de alfabetização. Momento histórico em que se inicia a utilização de instrumentos avaliativos no Ciclo Alfabetizador. (Apêndice D).

Para a seleção final das produções utilizamos as combinações das palavras-chave: "Qualidade da Educação e Avaliação Externa"; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)" e "Provinha Brasil".

No quadro 1 representamos o número da produção acadêmica encontrada relacionada ao nosso estudo. (Também apresentado no Apêndice D mais detalhadamente).

Quadro 1 – Levantamento da produção científica sobre a temática no período de (2009 – 2013)

PALAVRAS-CHAVE	LOCAL	ENCONTRADAS	SELECIONADAS
Ensino Fundamental e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	CAPES	29	13
Educação e Ciclo Alfabetizador	CAPES	02	02
Avaliação nacional de alfabetização e planejamento	CAPES	01	01
Ensino Fundamental e Ciclo Alfabetizador	CAPES	02	01
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	IBICIT	07	03
Avaliação Nacional de Alfabetização	IBICIT	34	02
Ensino fundamental de Nove Anos	IBICIT	19	00
Ciclo Alfabetizador	IBICIT	25	02
Total	**-**	**119**	**24**

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Consideramos o período delimitado e a análise dos sumários, dos títulos e das palavras-chave para a seleção das produções. A categorização dessas produções foi feita conforme a aproximação com os descritores, seguida da leitura dos resumos, processo que definiu a seleção final.

Neste momento percebemos que, quando se trata de pesquisa, o tempo é sempre curto, pois temos a sensação de "não conseguir dar conta" do recado diante da vasta literatura existente. O maior desafio encontrado foram os critérios básicos para a seleção das teses e dissertações que tratavam, diretamente, sobre Ensino Fundamental de Nove Anos e SAEB nos Anos Iniciais com foco nas questões que abordavam a Avaliação Externa e, principalmente, por ser a ANA uma avaliação introduzida recentemente no Sistema de Avaliação.

No entanto, é possível registrar o aumento de produções sobre as políticas nacionais da educação que se contrapõem aos discursos dos organismos internacionais promovidos por eventos mundiais, como, por exemplo, a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia.

Realizada a categorização tendo como critério os trabalhos que mais se aproximavam do foco do estudo, chegamos à seguinte categorização: Qualidade da Educação e Avaliação Externa; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e "Provinha Brasil". Dessa categorização, elegemos os seguintes trabalhos do Banco de Dados da CAPES para fazer parte do referencial teórico da pesquisa: Almeida (2011), Wiebusch (2011), Oliveira (2011), Picone (2012), Pimenta (2012), Ferreira (2012), Hornick (2012) e Silva (2012).

As discussões compreendidas sobre as avaliações nacionais da Educação Básica em larga escala, em âmbito nacional, referem-se às produções de Costa (2010), Hornick (2012) e Caprara (2013). Estas produções demonstram, de modo geral, que os resultados das Avaliações Externas que apontam os melhores índices de rendimento escolar estão relacionados ao nível socioeconômico dos alunos.

Almeida (2011) apresenta estudo realizado sobre os resultados do SAEB e do IDEB mostrando que o ensino da Matemática dos estudantes brasileiros, nos Anos Iniciais, ainda apresenta um quadro bastante preocupante. Os resultados revelaram que a representação social sobre o ensino da Matemática no contexto dos professores dos Anos Iniciais aparece com ambiguidades, ora essa representação está relacionada a um ensino nos moldes tradicionais, com fragmentos de conteúdos da Matemática, ora a um ensino mais contemporâneo, na conotação pautada no Raciocínio Lógico e na Compreensão. Os estudos apontaram que o grupo de professores das escolas com o IDEB maior, mesmo apresentando resquícios de ensino tradicionalista, evidencia, mais fortemente, um ensino com ênfase na compreensão e na lógica considerando que o ensino deve ser voltado para a vida, com ênfase no contexto social, onde a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento devem ser ligados ao processo de conscientização.

Wiebusch (2011) assinala como fatores e ações que favorecem o bom desempenho das escolas nos rendimentos escolares e Avaliações Externas o trabalho coletivo, em equipe, de todas as disciplinas, não só as de Língua Portuguesa e Matemática avaliadas, trabalho diferenciado pelas características diversificadas nele contempladas, envolvimento e responsabilidade dos integrantes da escola.

Os estudos de Pimenta (2012) mencionam as influências das Avaliações

Externas na coordenação pedagógica e as implicações na gestão pedagógica do trabalho escolar. Identificam influências relevantes das avaliações na organização do trabalho dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica das escolas, indicando movimentos de apropriação dos materiais e dados produzidos pelas avaliações no trabalho pedagógico.

A produção acadêmica de Silva (2012) mostra as influências da Provinha Brasil no planejamento dos professores que realizam simulados nos dias que antecedem a Provinha em busca de melhores resultados. Registram o fato de sua aplicação acontecer em um único momento apresentando problemas estruturais e de conteúdo, grau de complexidade, questões de interpretação de texto que não fazem parte do universo do aluno e o fato de não avaliarem a produção escrita e oralidade.

Oliveira (2011) destaca uma supervalorização dos resultados das avaliações nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis bem como a intencionalidade de utilização desses indicadores na formação continuada dos professores da rede. Aponta a implantação de sistemas de avaliação próprios e a adoção de sistemas privados de ensino, observados na Rede Municipal de Ensino, como possíveis consequências da definição de metas, a partir do IDEB.

As discussões apreendidas com Ferreira (2012) abordam o diagnóstico da competência leitora dos alunos em processo de construção de conhecimentos básicos necessários à sua inserção no mundo letrado. Estabelecem comparações referentes ao desempenho das turmas em relação aos comandos de leituras e à diversidade de textos abordados, demonstrando o quanto é importante aliar as avaliações sistêmicas à práxis docente na busca da melhoria da competência leitora.

Os estudos de Picone (2012) analisam as possibilidades e fragilidades das políticas educacionais baseadas no Estado Neoliberal e apresentadas na aplicação dos Programas Nacionais de Avaliação que o caracterizam, concluindo sobre o papel real dessas políticas.

Quanto às produções acadêmicas do Banco de Dados do IBICT, Caprara (2013), Ussan (2000), Costa (2010), Mello (2012).

Caprara (2013) verificou empiricamente a influência de um conjunto de elementos com educandos do terceiro ano do Ensino Médio nacional, obtido através do SAEB 2003. Os objetivos perpassaram a mensuração do peso do capital cultural dos estudantes nos seus desempenhos, levando em consideração uma gama de outros aspectos. Os achados sociológicos demonstraram que os elementos culturais estiveram sempre entre os mais relevantes frente às demais variáveis. Sendo assim, embora as perspectivas que enumeram diversos fatores capazes de impactar nos êxitos ou fracassos escolares contenham sua inquestionável importância,

concluiu-se que o contato ou a posse com um conjunto de recursos mobilizáveis associados ao arbitrário cultural dominante no seio familiar ainda representam uma promissora via de explicação.

Ussan (2000) aponta em sua produção acadêmica que, dentro das variáveis pesquisadas pelo SAEB, aquelas que se relacionam com o desempenho dos estudantes buscaram identificar estatisticamente a relação de variáveis referentes à infraestrutura das escolas e aos professores sobre o desempenho dos estudantes, concluindo que poucas das variáveis pesquisadas relacionam-se com o desempenho dos alunos. Na prática, o desempenho dos alunos é influenciado por outros fatores. Assim, o indicador de qualidade do ensino utilizado pelo SAEB, no que tange às características de infraestrutura e variáveis organizacionais, é pouco eficaz para cumprir seus objetivos.

A produção acadêmica de Costa (2010) mostra que a grande maioria destaca a condição socioeconômica como um dos fatores que mais determinam o desempenho escolar. Os dados selecionados para o estudo retrataram informações do nível socioeconômico e do professor – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), remuneração dos docentes e proporção de docentes com formação superior – de todos estados brasileiros e do Distrito Federal. Aponta que o nível socioeconômico relaciona-se altamente (0,827) com o desempenho escolar dos alunos da escola pública de Ensino Fundamental brasileiro. As variáveis referentes ao professor não apresentaram relações significativas com o desempenho escolar.

Mello (2012) indica que esse instrumento avaliativo está discursivamente articulado às definições dadas pelas políticas públicas aos termos alfabetização e letramento. Observa, também, que os eixos e habilidades estão associados a níveis de desempenho com vistas a "medi-los". Explora o processo de consolidação da alfabetização e de um letramento inicial, em que o desempenho dos alfabetizandos, independentemente da edição e do teste, evidenciam uma maior visibilidade do processo de alfabetização e uma (in) visibilidade de um letramento inicial na leitura. Reconhece que o formato dos testes gera tais resultados.

E, nas produções acadêmicas selecionadas do Banco de Dados das reuniões da ANPED, os trabalhos de Mortatti (2012) e Esteban (2012) desencadearam uma maior investigação das publicações destas autoras por desenvolverem estudos voltados, especificamente, às políticas de alfabetização do Brasil, objeto de nosso estudo. Estas autoras enriqueceram as discussões pertinentes sobre alfabetização e suas políticas no decorrer da história da educação brasileira.

Realizar este levantamento possibilitou conhecer as produções nacionais sobre o tema aqui tratado, aproximando-nos do objeto da nossa pesquisa, demonstrando a relevância de

se realizar uma análise da produção nacional no contexto das avaliações em larga escala na educação brasileira para iniciar nosso diálogo com a política nacional de avaliação da alfabetização. Com o levantamento foi possível mapear, também, referências que contribuirão para a compreensão da nossa temática. Ao realizar este levantamento, tínhamos em consideração o entendimento de Saviani (1983), quando diz que:

> [...] 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, grifo do autor).

A partir das leituras dos textos selecionados, enveredar numa temática atual e complexa levou-nos a adentrar o espaço escolar em busca de informações sobre os efeitos desta avaliação no cotidiano escolar, a fim de aprofundarmos a discussão sobre o tema.

A proposta deste trabalho foi realizada no município de Braço do Norte/SC, em 8 (oito) escolas públicas da rede de ensino estadual e municipal. Para a materialidade da pesquisa, foram utilizados alguns critérios para a escolha das amostras, instrumentos e coleta de dados para, posteriormente, inserir-se no *lócus* da pesquisa.

A definição do campo empírico de nosso estudo no município deu-se por conta de dois critérios: primeiro por ser um município que, por sua proporção populacional e demanda educacional, oferta os Anos Iniciais em escolas públicas estaduais e municipais que participaram da ANA no período temporal desta pesquisa, com expressivo número de alunos e escolas. O segundo critério foi pautado no fato de a acadêmica morar e trabalhar no município, o que facilitaria a realização de sua pesquisa, tendo em vista a impossibilidade de afastar-se do trabalho para estudar.

Na sequência, fizemos um levantamento das escolas públicas do município que ofertavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por ser a ANA uma avaliação censitária[2] envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, realizamos um levantamento da oferta no município. Conforme dados do Censo Escolar, a oferta deste nível de ensino ocorre em 4 (quatro) escolas da rede estadual e 4 (quatro) escolas da rede municipal.

[2] A ANA foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

Nesta lógica, definimos como critério essencial para a seleção da amostra a participação de todas.

O desenvolvimento desta pesquisa deu-se por meio da aplicação de um questionário composto de 9 (nove) questões que foram respondidas pelos 8 (oito) diretores de escolas públicas do município de Braço do Norte (Apêndice B) e 1 (uma) entrevista com a supervisora de ensino da Gerência Regional de Educação (GERED) responsável pela aplicação da ANA no município.

O questionário foi utilizado com a intenção de conhecer as repercussões desta avaliação sobre as crianças que fazem a Provinha ANA, as repercussões sobre a prática pedagógica dos professores do Ciclo Alfabetizador e sobre as repercussões no processo de alfabetização das crianças. Desvendar as repercussões da ANA no cotidiano escolar do Ciclo Alfabetizador permite compreender por que nem sempre as políticas públicas estão voltadas à qualidade da educação.

Os questionários apontaram que a aplicação da ANA foi realizada no ano de 2013 e 2014, portanto, este estudo apresenta a análise dos resultados destas edições. Tais questionários foram comparados com os documentos norteadores da ANA introduzida ao SAEB no ano de 2013.

Os documentos analisados para este estudo foram compreendidos entre os anos de 2012 e 2016, tendo em vista que nesse período foram elaborados os documentos que regulamentam e organizam a aplicação da ANA em âmbitos municipal, estadual e nacional.

A entrevista teve como objetivo obter informações (dados) sobre como é desenvolvida a aplicação da avaliação nas escolas do município. (Apêndice C).

1.1.1 Locais e sujeitos da pesquisa

A partir do objetivo apresentado, buscamos desenvolver esta investigação tendo por base as características das 8 (oito) escolas[3] públicas estaduais e municipais pesquisadas.

Como é muito difícil estabelecer as peculiaridades[4] de cada escola pesquisada, procuramos apresentar suas principais características quanto aos níveis de Educação Básica ofertada, os turnos de funcionamento, número de alunos atendidos e número de professores, conforme demonstra o quadro a seguir:

[3] As escolas pesquisadas são identificadas neste estudo pelas letras A, B, C, D, E , F, G e H.
[4] O termo peculiaridade é utilizado no sentido de descrever o estado ou qualidade daquilo que é especial, singular ou particular de cada escola.

Quadro 2 - Características gerais das escolas campo da pesquisa

ESCOLAS	NÍVEL OFERTADO	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	TOTAL DE ALUNOS	Nº DE ALUNOS EM CADA EM CADA NÍVEL				PROFESSORES
				EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
					ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		
ESCOLA A REDE MUNICIPAL	Educação Infantil Ensino Fundamental	02	1.019	143	432	444	-	67
ESCOLA B REDE MUNICIPAL	Educação Infantil Ensino Fundamental	02	328	121	207	-	-	15
ESCOLA C REDE MUNICIPAL	Educação Infantil Ensino Fundamental	02	307	101	206	-	-	14
ESCOLA D REDE MUNICIPAL	Educação Infantil Ensino Fundamental	02	299	80	219	-	-	16
ESCOLA E REDE ESTADUAL	Ensino Fundamental	02	599	-	301	298	-	53
ESCOLA F REDE ESTADUAL	Ensino Fundamental Ensino Médio	02	258	-	111	101	46	33
ESCOLA G REDE ESTADUAL	Ensino Fundamental Ensino Médio	02	276	-	132	73	71	22
ESCOLA H REDE ESTADUAL	Ensino Fundamental Ensino Médio	03	694	-	186	341	167	67

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Na área educacional, a política brasileira apresentou um grande avanço no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal, alinhando responsabilidades para o Estado e para a sociedade, tratando do acesso e da qualidade, organizando o sistema de educação.

A abertura política proclamada por ocasião da Constituição Federal de 1988 vem causando um movimento permanente na educação nas últimas décadas no sentido de melhorar a oferta e o atendimento da Educação Básica no Brasil.

Do dever de Estado nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de

quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações (CURY, 2002b).

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no Ensino Fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no Ensino Médio, por ser também a Educação Infantil um direito, a Educação Básica é dever do Estado. E como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do Ensino Fundamental, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições (CURY, 2008).

A Constituição Federal (1988), no art. 205, destaca a importância da escola no seio da sociedade, reforçando a relevância de esforços sociais, pois "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, s/p).

A educação é parte de um todo, expressa a totalidade da organização social, ou seja, encontra-se historicamente determinada pelo modo de produção capitalista, onde as instituições cooperam substancialmente para a reprodução das relações sociais. Só a visão de conjunto, a síntese das partes do todo, a totalidade, possibilita o conhecimento da estrutura significativa da realidade (KONDER, 2008).

Há uma estreita relação entre a noção de gestão pública e de estado republicano. Na realidade, a origem histórica do conceito de *res* (coisa) pública, enquanto forma de gestão da sociedade, nasce associada à noção de estado laico, constitucional, democrático, de afirmação dos direitos do homem e do cidadão e da convivência democrática dos poderes (BRASIL, 2012a).

De acordo com o quadro 1, que aponta as redes de ensino e às quais as escolas pesquisadas pertencem, identificamos que elas estão vinculadas aos seus respectivos sistemas de ensino.

Portanto, o poder na República afasta-se da ideia de se ter governos soberanos e donos das instituições do Estado. Assenta-se numa concepção distinta, na qual o bem público é de todos, e o que é de todos deve ser decidido por todos e jamais ser propriedade de alguns.

O Estado, nessa ótica, comporta duas dimensões dinâmicas, unas e distintas: a de governos alternantes e a de instituições perenes. Pós-Revolução Francesa, essa nova concepção de Estado emerge e passa a influenciar os acontecimentos políticos no mundo, incluindo as transformações ocorridas na América Latina (BRASIL, 2012a).

No Brasil, o Estado Republicano é, segundo a Constituição Federal de 1988, o Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, o planejamento e a gestão das políticas públicas, dentre elas, os da educação, passam a ser orientados pela lei, aclimatados em cada período administrativo pelos governantes, legitimamente, eleitos e modificados, institucionalmente, somente no âmbito da convivência dos poderes (BRASIL, 2012a).

Segundo Mortatti (2006, p. 3, grifo do autor),

> [...] decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos ‘fracasso escolar na alfabetização’ se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Com a reforma de Estado desenvolve-se um novo cenário social ávido por legitimar os direitos adquiridos em lei. No contexto das mudanças sociais cria-se um verdadeiro arsenal documental no campo educacional brasileiro, não só no aspecto legal como também no campo do planejamento e administração para este fim.

No aspecto administrativo e organizacional a Constituição Federal (1988) versa a atuação dos sistemas de ensino da seguinte forma:

> 1) A União organizará o sistema federal de ensino, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá função redistributiva e supletiva junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios, mediante assistência técnica e financeira.
> 2) Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.
> 3) Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (BRASIL, 1988, s/p).

Da organização do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) estabelece no art. 8º: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p).

Para Vasconcellos (1995, p. 53), “o planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência (entre os níveis do planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal”, incorporando as políticas educacionais.

Martins (1994) explica que as políticas educacionais são responsáveis por assegurar o direito à educação para todos os cidadãos, buscando, ao menos em teoria, oportunidades iguais de existência para todos, porém transfere para o cidadão seu sucesso ou

fracasso de acordo com seu esforço próprio.

Observados os princípios da Constituição Federal (1988) e LDB (1996), os estados organizam-se e regem-se pelas leis que programam, neste caso, pela Constituição do Estado de Santa Catarina (1989) e Lei Orgânica do município de Braço do Norte/SC (2004).

Conforme quadro apresentado, anteriormente, apontamos o pertencimento do sistema das escolas pesquisadas e como estão organizados. Constatamos que elas estão vinculadas aos seus respectivos sistemas de ensino.

De acordo com o Sistema Municipal de Educação[5], no Capítulo I da Educação, art. 1º, §1º: "Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias;" (BRAÇO DO NORTE, 2016a, s/p). O art. 2º dispõe: "O Sistema Municipal de Ensino é responsável pela condução da educação e do ensino no município de Braço do Norte, observadas as leis vigentes, emanadas da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)" (BRAÇO DO NORTE, 2016a, s/p). Nessa mesma lei, art. 3º, encontramos a seguinte redação:

> O Sistema Municipal de Ensino observará o conjunto dos princípios e normas do Direito Educacional Brasileiro, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais leis pertinentes, as Normas Gerais de Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, os Planos Estadual e Municipal de Educação e, no que couber, a legislação concorrente do estado de Santa Catarina, respeitadas as competências comuns e suplementares do poder público municipal, por seus órgãos e instâncias competentes (BRAÇO DO NORTE, 2016a, s/p).

Expressa com clareza as intenções e responsabilidades no mesmo artigo, parágrafo único: "O poder executivo municipal praticará todos os atos destinados ao efetivo regime de colaboração entre os demais sistemas de ensino, bem como os necessários ao cumprimento desta lei" (BRAÇO DO NORTE, 2016a, s/p).

A Constituição Brasileira de 1988 consagrou diversos objetivos sociais a serem atingidos pela ação do Estado e da sociedade, tais como: a criação dos sistemas estaduais e municipais e a gestão democrática.

Nesse sentido, a LDB (1996) destaca no art. 3º: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996, s/p).

As escolas pesquisadas, citadas anteriormente, seguem as normas definidas aos sistemas ao qual pertencem. Ainda sobre o quadro 1, percebemos que as escolas municipais

[5] O Sistema Municipal de Educação foi instituído pela Lei Municipal n° 1.837, de 13 de dezembro de 2001, e reestruturado através da Lei Complementar n° 006/2016, de 17 de março de 2016.

também ofertam a Educação Infantil na pré-escola, seguindo as normas legais estabelecidas na Lei Municipal de Braço do Norte nº 006/2016, que assim estabelece no art. 4º:

> O Sistema Municipal de Ensino incumbir-se-á, prioritariamente, da execução dos seguintes programas e ações educacionais:
> I. Educação Infantil: destinada às crianças de 0 a 5 anos, e crianças que completarem 6 anos após a data de corte, estabelecida para 31de março, em Centros de Educação Infantil e pré-escolas; e
> II. Ensino Fundamental: obrigatório e gratuito na faixa etária de 6 a 14 anos e para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRAÇO DO NORTE, 2016a, s/p).

O foco da política educacional na LDB tem sido o Ensino Fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 7 a 14 anos. Através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi possível manter o foco das políticas públicas no Ensino Fundamental, esse de responsabilidade dos municípios (CURY, 2002a).

Por ser objeto de pesquisa conhecer as repercussões da ANA *no cotidiano escolar* a partir da visão dos diretores das escolas, buscamos na literatura alguns posicionamentos sobre estes profissionais da educação que respondem pelas ações desenvolvidas pelas escolas como um todo. Para Libâneo (2011, p. 5):

> O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade. O assistente de diretor desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual do diretor.

Segundo Severino (2017), o diretor de escola ocupa um lugar de extrema importância nas unidades de ensino:

> Alvo tanto de amor quanto de ódio [...] cujo papel acredito ser o mais relevante do ponto de vista da estratégia e da política educacional de um sistema de ensino [...] pela própria natureza integradora da sua função, o diretor ocupa um lugar especialmente importante e imprescindível (SINDICATO DOS ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2017, s/p.).

Da instituição escolar é exigida toda uma organização legal e estrutural do processo de ensino, embasando-se nas diretrizes curriculares nacionais, organização orçamentária aliada à comunidade escolar constituída por pais, alunos, professores e funcionários.

Neste sentido, Duarte (2001, p. 35) esclarece:

> Quando se adota o significado de cotidiano enquanto dia-a-dia, pode-se responder que a educação escolar é parte da vida cotidiana, do dia-a-dia dos indivíduos que frequentam a escola como aluno e também daqueles que nela trabalham, como professores ou funcionários. Além disso, a escola, enquanto instituição, tem seu dia-a-dia, com suas próprias rotinas, com formas de relacionamento entre as pessoas, que se tornam habituais, etc.

Portanto, o termo *cotidiano* assumido neste trabalho serve para representar o dia a dia escolar composto por vários sujeitos: alunos, pais, professores e funcionários que ocupam o quadro administrativo, organizacional e pedagógico no contexto educacional.

As atribuições do diretor exigem cuidar de orçamentos, calendários, vagas e materiais e uma série de atividades relacionadas devido à abrangência deste contexto. Gestionar é uma função complexa que acolhe competências múltiplas para assegurar o bom andamento da escola, implicando estar ligada ao cotidiano da comunidade em torno da escola, pais, sala de aula, conhecer alunos e professores. Como lembra Teixeira (2003, p. 6), "o diretor da escola é o principal articulador dos interesses e motivações dos diversos grupos envolvidos com a escola". Porém, embora a legislação sinalize a garantia da gestão democrática e participativa nas instituições de ensino, a realidade aponta que muito há de se conquistar neste aspecto.

Os cargos de diretores escolares no município pesquisado são instituídos conforme a legislação das redes de ensino a que se vinculam. A rede municipal de ensino apresenta as atribuições do cargo na Lei Ordinária n° 1.559/2000, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público, no art. 6º, inciso III: "Atua na coordenação do processo de gestão, conjuntamente com os componentes das equipes de Trabalho das Unidades Educacionais, sendo o responsável pela Unidade Escolar da qual é Diretor" (BRAÇO DO NORTE, 2000, s/p).

Com relação à forma como os diretores das escolas públicas no município de Braço do Norte chegaram a essa função, dois deles foi através de eleição direta da comunidade escolar; os demais foram por nomeação. Estes profissionais são efetivos do quadro permanente do magistério nos seus respectivos sistemas de ensino com licenciatura em Pedagogia, e um deles com licenciatura em Educação Física.

Quanto ao exercício da função de diretor, a rede municipal segue as determinações da Lei Orgânica de Braço do Norte (2004), que zela pelos princípios da Constituição Estadual (1889) e Constituição Federal (1988) que regulamenta a organização do município no Capítulo I, art. 3º: "O município, dotado de autonomia política, administrativa e financeira, reger-se-á por esta LEI ORGÂNICA e pela legislação que adotar, observados os princípios estabelecidos na Constituição Federal e Estadual" (BRAÇO DO NORTE, 2004, s/p).

Na referida Lei Orgânica encontramos semelhança de discurso com a Constituição

Federal e Constituição Estadual de Santa Catariana (1889) quanto à contratação de serviços públicos, conforme dispõe o art. 79:

> A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (BRAÇO DO NORTE, 2004, s/p).

Também segue o previsto quanto à estabilidade funcional, como determina em seu art. 80: "São estáveis, após três anos de efetivo exercício, os servidores nomeados em cargo de provimento efetivo, por concurso público" (BRAÇO DO NORTE, 2004, s/p). Estabelece, ainda, em seu art. 199, Plano de Carreira em prol da valorização do magistério:

> O Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério e do pessoal técnico–administrativo da rede municipal de ensino serão elaborados através de lei complementar, obedecidos aos termos do inciso V, do artigo 206 da Constituição Federal, assegurando: I – piso salarial único para todo o magistério, de acordo com o grau de formação; II – progressão funcional na carreira, baseada na titulação independente do nível que trabalha; III – concurso púbico de provas ou de provas e títulos para ingresso na carreira (BRAÇO DO NORTE, 2004, s/p).

Na Lei Complementar nº 087/2008, que dispõe sobre os profissionais da Educação, institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, o art. 1º determina:

> Fica instituído, nos Termos da Presente Lei, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal que têm como princípios básicos a organização técnica, científica e administrativa do trabalho, a qualificação, a dedicação e a valorização de seus integrantes (BRAÇO DO NORTE, 2008, s/p).

Sobre a Composição do Quadro de Pessoal, o art. 4º institui:

> (O quadro de pessoal do Magistério Público Municipal compõe-se dos cargos de provimentos efetivos, classificados e inseridos nos grupos ocupacionais, abaixo relacionados: I - Grupo Docente: Professor; II - Grupo de Apoio Técnico Pedagógico: a) Orientador Técnico Pedagógico; III - Grupo de Apoio Administrativo: a) Auxiliar de Ensino de Educação Infantil; b) Auxiliar de serviços administrativos Escolares; b) Auxiliar de biblioteca (BRAÇO DO NORTE, 2008, s/p).

Quanto à Formação Profissional dos Grupos Ocupacionais do Magistério, o art. 8º dispõe: "A formação profissional exigida para o exercício das diferentes atividades e modalidades do ensino da Rede Municipal é a de Nível Superior, de Licenciatura Plena, para o

cargo do Grupo docente [...]" (BRAÇO DO NORTE, 2008, s/p). A forma de contratação para o cargo de diretor atende o estabelecido no art. 13: "O provimento dos cargos dos grupos ocupacionais [...] ocorrerá mediante nomeação através de ato do Chefe do Poder Executivo" (BRAÇO DO NORTE, 2008, s/p).

As vantagens de remuneração salarial para a função de diretor atende aos critérios do art. 39:

> O membro do magistério afastado da ministração de aulas para exercer o cargo de Diretor de Escola fará jus ao vencimento da Carga horária de 40 (quarenta) horas aula e mais uma gratificação de função, conforme o número de alunos: acima de 1000 (mil) alunos, 100% (cem por cento); de 500 (quinhentos) a 999 (novecentos noventa e nove) alunos, 70% (setenta); abaixo de 500 (quinhentos) alunos, 50% (cinquenta); calculados sobre o vencimento do cargo efetivo. [...] Parágrafo Único - O cargo de Diretor de Escola será exercido por Professor do quadro Efetivo do Magistério, com formação de Nível Superior com Licenciatura Plena (BRAÇO DO NORTE, 2008, s/p).

O Plano Municipal de Ensino, instituído pela Lei n° 026/2015, com relação à gestão escolar prevê sua implantação para o ano de 2017. De acordo com Meta 19:

> Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico do Município para tanto (BRAÇO DO NORTE, 2015, s/p).

O referido Plano define as seguintes estratégias para atingir esta finalidade:

> 19.1) Instituir Lei Municipal que define critérios de participação da comunidade escolar na eleição de diretores de escolas e CEIs.[6]
> 19.2) Instituir Lei Municipal para eleição de Diretores de Escolas e CEIs, mediante critérios técnicos de mérito e desempenho.
> 19.3) Garantir, em regime de colaboração, programa de formação continuada para gestores das escolas públicas (BRAÇO DO NORTE, 2015, s/p).

Na rede estadual as escolas pesquisadas contam com 4 (quatro) assistentes técnicos pedagógicos e 2 (dois) assessores, 1 (um) no cargo de diretor-adjunto e outro no cargo de assessor de direção.

Mediante apresentação das características das escolas pesquisadas, percebemos que tanto a rede estadual quanto a municipal buscam consolidar a gestão democrática versada na legislação nacional.

Na forma da lei e amparada pela Constituição Federal, no art. 206, inciso VI, a LDB nº 9.394/96 fixa normas e diretrizes específicas das distintas esferas do sistema educacional, no

[6] Centros de Educação Infantil.

art. 3, inciso VIII, que estabelece: “Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 6). E no art. 14:

> Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 6).

De acordo com o Sistema Estadual de Educação, Lei nº 170/1998, Capítulo V, a Gestão Democrática da Educação Pública ocorrerá mediante os preceitos do art. 18:

> A gestão democrática da educação pública, entendida como ação coletiva e prática político-filosófica, norteará todas as ações de planejamento, formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais e alcançará todas as entidades e organismos integrantes do Sistema Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 1998, s/p).

No Título VI - Dos Profissionais da Educação, o art. 68 determina:

> O Estado promoverá a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: **I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;** II - acesso ao aperfeiçoamento profissional e à educação continuada, em parceria com instituições de educação superior, garantido licenciamento periódico remunerado para esse fim, nos termos do Estatuto e do Plano de Carreira do Magistério; [...] IV - valorização e progressão funcional baseada na habilitação, na titulação, e na avaliação do desempenho; [...] VII - estatuto e plano de carreira únicos no âmbito do magistério, definidos em lei própria; [...]. (SANTA CATARINA, 1998, s/p, grifo nosso).

A investidura no cargo de diretor da rede estadual do município pesquisado segue as determinações da Lei Complementar nº 381/2007, que dispõe sobre o modelo de gestão e estrutura organizacional da administração pública estadual, tal como versa o art. 162. Sua composição:

> I - pelos cargos de provimento em comissão de Direção e Gerenciamento Superior - DGS, Direção e Gerenciamento Intermediário - DGI e Funções Técnicas Gerenciais - FTG, previstos nos Anexos V-A a X-E desta Lei Complementar;
> II - pelas Funções Gratificadas - FG, previstas nos Anexos XII, XIII e XIV, desta Lei Complementar; e III - pelas Funções de Chefia - FC, previstas no Anexo III desta Lei Complementar (SANTA CATARINA, 2007, s/p).

Já o art. 162, parágrafo único, da mesma lei, estabelece:

> Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a renomear e remanejar, dentro da estrutura organizacional dos órgãos e entidades da Administração Direta, Autárquica

> e Fundacional do Poder Executivo, os cargos de provimento em comissão dos Grupos Direção e Gerenciamento Superior - DGS, de Direção e Gerenciamento Intermediário - DGI, de Função Técnica Gerencial - FTG, de Função Gratificada - FG e de Função de Chefia - FC para suprir necessidades decorrentes do processo de descentralização e desconcentração administrativa, objeto desta Lei Complementar. (SANTA CATARINA, 2007, s/p).

Ainda em relação à gestão democrática das escolas estaduais que fazem parte deste estudo, observamos que as quatro escolas contam com os Conselhos Escolares nominados como Conselhos Deliberativos.

> Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã. (BRASIL, 2004, p. 34-35).

O Conselho Escolar constitui um espaço reservado para a participação individual e coletiva dos segmentos escolares, objetivando, de forma compartilhada, discutir assuntos educacionais pertinentes à escola, suas necessidades, dúvidas, e encontrar alternativas para o melhor atendimento da sua comunidade escolar.

1.1.2 Os procedimentos de coleta de dados

A coleta dos dados deu-se nos meses de março e abril de 2016, iniciando com a entrega dos questionários aos diretores das escolas pesquisadas. Para assegurar a confiabilidade dos dados a serem colhidos sem qualquer influência externa, a entrega foi realizada, pessoalmente, pela mestranda. Junto ao questionário (Apêndice B), apresentamos um Termo de Consentimento (Apêndice A) esclarecendo sobre os objetivos da pesquisa e sigilo das informações. Neste mesmo contato, agendamos o dia de retorno, respeitando o tempo necessário de cada escola participante. Dos oito questionários enviados, os oito retornaram.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo "um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". Gil (2002, p. 114), por sua vez, simplifica: "Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por

escrito pelo pesquisado".

Estes autores apontam as vantagens e limitações no uso de questionários:

> a. Vantagens – atinge grande número de pessoas simultaneamente; abrange uma extensa área geográfica; economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais convenientes; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.
> b. Limitações – pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; exclui pessoas analfabetas; impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão; dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201-202; GIL, 1999, p. 128-129).

O uso do questionário é extremamente útil porque permite ao investigador recolher informação sobre um determinado tema, através das aplicações. Sua importância passa pela facilidade com que interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Triviños (1987) afirma que o processo para chegarmos à essência de um fenômeno é indutivo, mas à medida que é descoberta sua aparência, estamos avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, só alcançando sua validade à luz da prática social.

Às vezes, o pesquisador precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenham nas associações de mães de vila, etc.).

Com os questionários em mãos, os mesmos foram transcritos e agrupados em quadros por perguntas para iniciar a análise. As perguntas versavam sobre os anos de participação da escola na ANA, a influência na rotina escolar do Ciclo Alfabetizador, a forma que a escola trabalha com os resultados, se a escola informou os pais, se existiu alguma premiação para as melhores turmas ou professores, se despertou alguma rivalidade ou competição entre os professores. Também foram questionadas se a Provinha ANA favorecia o processo de alfabetização dos alunos, se os alunos demonstraram interesse em participar e como os professores percebiam a avaliação.

Depois do recebimento dos questionários, transcrevemos as respostas das escolas agrupando-as após perguntas. Neste momento tivemos uma primeira leitura sobre o que esses dados apontavam a respeito do objetivo da pesquisa.

1.1.3 A entrevista

Na sequência de nossa pesquisa utilizamos o instrumento da entrevista semiestruturada partindo de um roteiro de questões previamente estabelecidas.

A realização das entrevistas (Apêndice C) iniciou-se após a aplicação dos questionários. Estas foram agendadas com antecedência e realizadas no espaço escolar, bem como registradas por meio de gravação, posteriormente transcritas e analisadas, de caráter sigiloso, confidencial, preservando as identidades e falas dos entrevistados, atendendo ao critério ético da pesquisa. Foram realizadas 08 entrevistas com duração de 10 a 15 minutos cada uma nas 8 (oito) escolas participantes. Os entrevistados mostraram-se felizes por participar, demonstrando receptividade e acolhimento.

Pretendíamos que a entrevista fosse além das respostas das questões, que fosse constituído um momento de "parada".

Para responder às questões do cotidiano escolar foram entrevistados os diretores das 8 (oito) escolas pesquisadas e para esclarecer a logística e distribuição da Provinha 1 (uma) supervisora de ensino da GERED responsável pela organização e aplicação da ANA.

Essa técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das Ciências Sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores, alunos, pais, diretores, coordenadores, orientadores. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem desta técnica em relação às outras "é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos".

> Na entrevista semiestruturada tem-se maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão (OLIVEIRA, 2008, p. 12-13).

Nessa perspectiva corrobora Triviños (1987, p. 138):

> Mas, sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características sui generis, que ressaltam sua implicação e da pessoa que

> fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo.

Para o autor, estes são instrumentos importantes na pesquisa qualitativa, que busca a participação do sujeito no processo de investigação de uma determinada realidade. E conclui Triviños (1987, p. 138, grifos do autor):

> Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios 'neutros' que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. 'Se aceitamos este ponto de vista, da 'neutralidade' natural dos instrumentos de Coleta de Dados, é possível concluir que todos' os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo.

A pesquisa foi realizada em 8 (oito) escolas da rede pública do município de Braço do Norte/SC que atendiam aos critérios de aplicação da Provinha ANA, os quais constavam no *site* do INEP como forma de contemplar a rede estadual e rede municipal, bem como pesquisar diferencialmente suas realidades.

Participaram desta pesquisa 1 (um) profissional da Gerência Estadual de Educação e 8 (oito) diretores de escolas, no entanto, nem os nomes das escolas e nem os dos participantes dos questionários foram revelados para que os mesmos se sentissem à vontade para responderem o que achassem melhor com relação ao tema.

Por se tratar de uma investigação sobre a ANA no cotidiano escolar, e sendo a escola uma instituição onde atuam/participam vários sujeitos (pais, alunos, professores, equipe administrativa), as perguntas foram elaboradas de modo a contemplar aspectos que fazem parte do dia a dia da escola.

1.1.4 Pesquisa nos documentos

Em consonância aos objetivos traçados, foram analisados os documentos que organizam a oferta dos Anos Iniciais no município de Braço do Norte vinculada às esferas administrativa pública municipal e estadual. Esses documentos foram comparados com os nacionais, com a intenção de perceber como os serviços ofertados nesse município relacionam-se com as diretrizes legais, orientações normativas e demais encaminhamentos nacionais.

Foram analisados, em âmbito municipal, os documentos: Lei Municipal nº 1.318, de 12 de fevereiro de 1998, Conselho Municipal de Educação (BRAÇO DO NORTE, 1998); Resolução nº 08/COMED, de novembro de 2011, Avaliação do processo ensino aprendizagem,

para as Unidades de Ensino Fundamental integrantes do Sistema Municipal de Educação; Lei Orgânica de Braço do Norte (BRAÇO DO NORTE, 2004), Lei Municipal nº 1.837, de 13 de dezembro de 2001, Sistema Municipal de Educação de Braço do Norte (BR AÇO DO NORTE, 2001); Lei Complementar nº 026, de 28 de maio de 2015, Plano Municipal de Educação para o decênio 2014 – 2024 (BRAÇO DO NORTE, 2015); Lei Ordinária nº 1.559/2000, Estatuto Do Magistério (BRAÇO DO NORTE, 2000); Projeto de Lei Complementar nº 006/2016, Sistema Municipal de Ensino de Braço do Norte (BRAÇO DO NORTE, 2016); Lei Complementar nº 087, de 03 de julho de 2008, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal Magistério (BRAÇO DO NORTE, 2000); Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino (BRAÇO DO NORTE, 2010); Secretaria Municipal de Educação e Desporto, Diagnóstico Educacional (BRAÇO DO NORTE, 2015).

Dentre aqueles que se referem à esfera estadual e nacional, foram foco de análises os documentos: Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, Ensino Fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2005); Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006); Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b); Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo de implantação (BRASIL, 2009); Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b); Documento Básico: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (INEP, 2013a); Nota Técnica nº 020/2014. Indicador de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica (INEP, 2014c); INEP. Nota Técnica. Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). Participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (INEP, 2014d); GERED do município de Braço do Norte/SC. Treinamento dos aplicadores POLO BN A e BN B SAEB, (BRAÇO DO NORTE, 2013). E demais documentos norteadores da ANA introduzida ao SAEB no ano de 2013, citados no decorrer da pesquisa realizada.

No que diz respeito aos dispositivos legais das diretrizes nacionais para a educação, foi observada a normatização dos sistemas de ensino com a abertura organizacional concedida aos estados e municípios pela Constituição Federal (1988) e LDB (1996).

Em relação à normatização dos sistemas de ensino estadual e municipal para o cargo de diretores e suas funções nas escolas pesquisadas coube-nos conhecer a legislação e a forma que estes profissionais são conduzidos e conduzem a rotina escolar diante das exigências

que se fazem a partir de 2013, quando é iniciada a ANA.

Dentre os documentos pesquisados, estão as leis orgânicas dos municípios, leis referentes à avaliação institucional e avaliação em larga escala ou materialismo histórico-dialético. A pesquisa foi fundamentada em autores como: Dermeval Saviani, José Carlos Freitas, Leandro Konder, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, Maria Tereza Esteban, Maria Rosário Longo Mortatti, dentre outros, para a discussão referente ao conceito de rotina e entendimento da estrutura organizacional das escolas, avaliação, alfabetização e outros que envolvem o estudo em questão.

2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE: CARACTERÍSTICAS GERAIS

Neste capítulo apresentam-se as características gerais do município de Braço do Norte, como *lócus* de pesquisa, seu panorama educacional e documentos legais que norteiam a educação. Buscou-se localizar o município de Braço do Norte no estado de Santa Catarina e as principais características que o definem como um típico município dos que compõem a Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL).

Apresenta-se a oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vinculados à rede municipal de ensino, à rede estadual e à rede pública privada. Mediante análise de documentos que organizam e regulamentam a oferta deste nível de ensino da Educação Básica no município de Braço do Norte, buscou-se contextualizar a educação e o atendimento das crianças na faixa etária do Ciclo Alfabetizador que, já nos primeiros anos escolares, participam do SAEB por meio da ANA. Momento em que se procurou, também, compreender a aproximação na oferta do atendimento do Ciclo Alfabetizador com o encaminhamento da política nacional.

Este município está localizado no sul do estado de Santa Catarina, a cerca de 170 quilômetros da capital Florianópolis. Pertence à microrregião da AMUREL, situando-se no vale do Rio Braço do Norte, sendo privilegiado por sua localização geográfica, entre a serra e o mar.[7]

[7] A vocação manifesta-se no potencial econômico que apresenta este município. Neste setor, a indústria, o comércio e a agropecuária formam o tripé do desenvolvimento. No setor moldureiro e na suinocultura destacam-se: molduras, utensílios domésticos (esmaltados), produtos alimentícios, peças e máquinas, alumínios e produtos cerâmicos. O município tem a maior bacia leiteira do estado, sendo o maior criador da raça Jersey do Brasil. Sedia também a maior exposição de gado da raça do mundo. A qualidade genética suína e de gado leiteiro desponta como uma das melhores do mundo, fato que projetou Braço do Norte para além das fronteiras. A produção de aves e ovos é a maior do Vale do Rio Braço do Norte. A agricultura de Braço do Norte é forte, predominando o cultivo de fumo, além de batata-inglesa, batata-doce, feijão, cana-de-açúcar, mandioca, melancia, milho, laranja, repolho e tomate. As plantações de fumo e de hortifrutigranjeiros possuem avançadas tecnologias empregadas com o uso de preparação do solo, adubação e tratamento fitossanitários. A indústria destaca-se por possuir um parque bastante diversificado, moderno e competitivo, produzindo doces e geleias, bebidas, variados produtos alimentícios, sobressaindo-se os derivados de suínos e do leite. Ainda produz máquinas e equipamentos, produtos de uso domésticos (esmaltados, higiene e limpeza), confecções, plásticos, e com destaque reconhecido como Capital Sul-Americana da Moldura pela Lei nº 11.956, de outubro de 2001, possuindo a região de Braço do Norte o maior complexo industrial de molduras do mundo. (BRAÇO DO NORTE, 2016).

Figura 1 – Mapa da localização dos municípios pertencentes à AMUREL

Fonte: AMUREL, 2016.

Em 2015, Braço do Norte comemorou 59 anos de emancipação do município de São Ludgero, tendo, neste ano, uma população estimada em 31.319 habitantes (IBGE, 2014). Possui uma área territorial bastante extensa, sendo que 122,00 km² correspondem à área urbana e 101,91km² correspondem à área rural, somando um total municipal de 223,91 km². Isto em decorrência da anexação do bairro União, que pertencia ao município de Orleans (BRAÇO DO NORTE, 2015).

No ano de 1862, fixaram-se no local, onde hoje se encontra a cidade de Braço do Norte, os primeiros povoadores (BRAÇO DO NORTE, 2015).

Procedente da antiga Desterro, atual Florianópolis, Tomaz Pinto, após haver cometido crime de morte, acompanhado de Manoel Nazário Corrêa, José Marculino Rosa, Leandro Demétrio e suas famílias, rumou, por trilhas, na direção de Imaruí, de lá para a cidade de Laguna e, desta, para

Tubarão, cruzando o rio Braço de Cima (antigo nome do rio Braço do Norte) na altura da localidade de Pedrinhas, estabelecendo-se, após quatro dias de penosa caminhada, às margens do rio. Ao agrupamento deram o nome de “Quadro do Norte”. Ali fixados, abriram nova picada na direção de São Sebastião de Gravatá (atual Gravatal), aonde iam, periodicamente, à procura de provisões. Três anos mais tarde, em 1865, provindos de Tubarão, chegaram os primeiros moradores de São Ludgero. Eram eles: Pedro Zeferino, que se localizou à margem direita do rio Braço do Norte, Tomaz da Silva, Marcos Fernandes de Lima e Pedro Martins de Souza, à margem esquerda do mesmo rio (BRAÇO DO NORTE, 2015).

A cidade de Braço do Norte ainda conta com áreas de terras que nunca foram vendidas, ou seja, simplesmente foram sendo passadas de gerações a gerações (pai - filho). (BRAÇO DO NORTE, 2015).

Em 1870, por influência de Padre Roher, colonos foram conduzidos à região e receberam doações de terra do Imperador D. Pedro II, dando origem ao município de Braço do Norte.[8]

Em 1875, chegaram os italianos e, no ano seguinte, 1876, os portugueses. Dois anos mais tarde, em 1877, as terras foram demarcadas pelo agrimensor Carlos Othon Schlappal. Em junho de 1926, Braço do Norte recebeu o nome de Collaçópolis, em homenagem a um ex-prefeito de Tubarão. Mais tarde, em julho de 1928, recebeu o nome definitivo de Braço do Norte (BRAÇO DO NORTE, 2015).

Nas atividades econômicas, Braço do Norte destaca-se na pecuária, agricultura e indústria.

Na pecuária, prevalece a criação de gado de corte e gado leiteiro, utilizando-se da melhor genética para melhoramento do rebanho e alta tecnologia para a produção. A suinocultura tem os mais altos índices de produtividade e qualidade da carcaça produzida no país. A piscicultura e avicultura também são desenvolvidas no município. Destaca-se pela grande produção de leite e derivados. Há no município 23 estabelecimentos de abates e industrialização de carne suína e bovina. Neste quadro, contam nove frigoríficos com inspeção sanitária estadual e federal da carne suína (BRAÇO DO NORTE, 2015).

A agricultura de Braço do Norte é forte, predominando o cultivo de fumo, além de batata-inglesa, batata-doce, feijão, cana-de-açúcar, mandioca, melancia, milho, laranja, repolho e tomate. As plantações de fumo e de hortifrutigranjeiros utilizam avançadas tecnologias na preparação do solo, adubação e tratamento fitossanitários.

A indústria destaca-se por possuir um parque bastante diversificado, moderno e competitivo, produzindo doces, geleias, bebidas, variados produtos alimentícios, sobressaindo-se os derivados de suínos e de leite. Ainda produz máquinas e equipamentos, produtos de uso domésticos (esmaltados, higiene e limpeza), confecções, plásticos e, com destaque, é reconhecido como a Capital Sul-Americana da Moldura, pela Lei nº 11.956, de outubro de 2001, por possuir o maior complexo industrial de molduras do mundo.

[8] "A floresta dominando tudo. Árvores multisseculares sobressaindo ao emaranhado da vegetação subtropical. Abundância de água, flora exuberante, fauna rica e variada a desenvolver-se neste ambiente propício. Os índios de nossas matas eram os bugres Xokleng, Botocudos Aweikomas, nomes esses para indicar os últimos senhores primitivos de nossa terra" (HARGER, 2016).

O município possui 543 estabelecimentos comerciais numa expansão diversificada de produtos que satisfaz a população, pois conta, também, com mais 232 estabelecimentos de prestação de serviços.

Braço do Norte atrai turistas pela sua beleza paisagística e outros atrativos culturais, econômicos e históricos que preserva. A paisagem natural inspira tranquilidade, proporcionando aos visitantes um verdadeiro aconchego e convite à contemplação do belo. Situado num ponto estratégico entre a serra e o litoral, tornou-se um "caminho turístico" que concentra informações e possibilita acesso à Serra do Rio do Rastro e à do Corvo Branco.

No turismo rural, abre caminhos para o encontro com a natureza oferecendo ao turista repouso, lazer e conforto. Dispõe do Parque de Exposições "Huberto Oenning", com área física coberta, pista de *motocross* e cancha de rodeio, disponibilizando, ainda, oportunidades de passeios com refeições em cinco estabelecimentos de pesque-pague.

O turismo religioso destaca-se pela forte tradição na cultura da fé, com atrativos como a Capela Santa Augusta, a Gruta Nossa Senhora de Fátima, o Instituto Coração de Jesus e a Igreja Matriz. Braço do Norte preserva a tradição das festas religiosas. Uma delas é a Festa de Santa Augusta, realizada há mais de um século. A capela em homenagem à santa foi construída por um devoto italiano, em agradecimento por uma graça alcançada, e inaugurada em 1887. É feita de barro amassado, assim como as imagens em seu interior.

Outros lugares muito visitados são a Igreja de Nosso Senhor do Bom Fim, no centro da cidade, erguida na década de 1930, em estilo gótico, e a Gruta Nossa Senhora de Fátima, situada na comunidade do Azeiteiro. O caminho até a gruta é rústico e nele é possível encontrar as 15 estações da Via *Crucis* e uma bela cascata (BRAÇO DO NORTE, 2015).

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (IBGE, 2017), o município de Braço do Norte apresenta contínuo crescimento no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), assim registrado: em 1991 apresentava o índice de 0, 559; no ano de 2000, índice de 0,687; e no ano de 2010 atingiu o índice de 0,778.

2.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE

Conforme o Plano Municipal de Educação (BRAÇO DO NORTE, 2015), no aspecto educacional, Braço do Norte tem oferta desde a Educação Infantil até a Educação Profissional de forma presencial, e na Educação Superior, na modalidade presencial e a distância.

Para atendimento às demandas de Educação Básica, estão em funcionamento, no

município de Braço do Norte, 38 escolas. Destas, 22 são da rede municipal, oferecendo desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental; 05 (cinco) são escolas estaduais, oferecendo Ensino Fundamental e/ou Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e 07 (sete) são escolas da rede privada, dentre as quais, 04 (quatro) oferecem Educação Infantil, 04 (quatro), Ensino Fundamental e 02 (duas), Ensino Médio.

A fim de melhor caracterizar a oferta da Educação Básica do município que é o foco deste estudo, apresentam-se os resultados finais do Censo Escolar de 2014 divulgados pelo INEP.

Município	Dependência	Matrícula Inicial																	
		Ed.Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental[2]	Médio[2]	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund[1,2]	EJA Médio[1,2]
BRAÇO DO NORTE	Estadual	0	0	711	843	1168	0	266	280	0	0	0	0	16	34	21	0	7	1
	Municipal	932	581	1182	380	0	0	0	0	0	0	4	4	36	10	0	0	0	0
	Privada	141	92	336	193	74	0	0	51	20	41	0	0	1	0	0	0	0	0
	Total	1073	673	2229	1416	1242	0	266	331	20	41	4	4	53	44	21	0	7	1

Quadro 3 – Resultados finais do Censo Escolar 2014 – município de Braço do Norte

Fonte: INEP, 2016.

Segundo os dados apresentados no quadro 3, percebe-se que a matrícula da educação evidencia a consolidação da LDB (BRASIL, 1996) da municipalidade na oferta da Educação Básica. Para tanto, foi realizado um confronto entre a população residente no município nesta faixa etária X os alunos matriculados nas redes de ensino de Braço do Norte.

A seguir, apresentam-se os dados apontados pelo IBGE (2010), por meio da tabela da população do município de Braço do Norte/SC por idade, referente ao Censo Demográfico de 2010.

Tabela 1 – Tabela 3175 – População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade do município de Braço do Norte/SC

Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade		
Município = Braço do Norte - SC		
Cor ou raça = Total		
Situação do domicílio = Total		
Sexo = Total		
Ano = 2010		
Idade	Variável	
	População residente (Pessoas)	População residente (Percentual)
Total	29.018	100,00
1 ano	355	1,22
2 anos	383	1,32
3 anos	378	1,30
4 anos	421	1,45
5 anos	422	1,45
6 anos	450	1,55
7 anos	426	1,47
8 anos	402	1,39
9 anos	486	1,67
10 anos	490	1,69
11 anos	500	1,72
12 anos	512	1,76
13 anos	526	1,81
14 anos	573	1,97
15 anos	534	1,84
16 anos	569	1,96
17 anos	579	2,00
18 anos	546	1,88
19 anos	555	1,91
20 anos	551	1,90
21 anos	578	1,99

Nota: 1 - Dados do Universo.
Fonte: IBGE - Censo Demográfico - A data de referência do censo demográfico é a noite de 31 de julho para 1º de agosto de 2010.

Os dados do Censo Escolar sinalizam o atendimento nas Creches de 1.073 crianças, e, comparados aos dados do Censo Demográfico referente à população residente, indicam a quantidade de 1.119 crianças nesta faixa etária. Na matrícula do município, com relação à pré-escola, o Censo Escolar aponta o atendimento de 673 crianças mediante a população residente de 843 crianças nesta idade.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontram-se matriculadas 2.229 crianças, de acordo com o Censo Escolar, dados que comparados com a população residente - 2.254 crianças apontadas pelo Censo Demográfico - demonstram a efetivação de oferta. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental estão matriculados 1.416 alunos de uma população residente de 2.111 apontada pelo IBGE, sinalizando que, nesta faixa, etária há 695 alunos fora do atendimento escolar no município. E, no Ensino Médio encontram-se matriculados 1.242 alunos, diante de uma população residente de 1.682 jovens apontados pelo IBGE.

Pela análise dos dados, observa-se que o município atende à demanda educacional da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados do Diagnóstico Educacional[9] (BRAÇO DO NORTE, 2014), apresentados pela Secretaria de Educação e Desporto, essas instituições estão assim distribuídas:

Tabela 2 – Número de instituições educacionais no município de Braço do Norte – 2015

Níveis/modalidades de ensino	**Administração pública municipal**	**Administração pública estadual**	**Administração particular**	**TOTAL**
Educação Infantil	16	-	04	20
Ensino Fundamental	06	05	03	14
Ensino Médio	-	03	01	04

Fonte: BRAÇO DO NORTE, 2014.

O município de Braço do Norte/SC oferta o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais em 6 (seis) escolas públicas municipais e 3 (três) escolas públicas estaduais: 3 (três) de grande porte, 2 (duas) de médio porte e 4 (quatro) de pequeno porte.[10]

[9] Documento elaborado, anualmente, pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto para retratar a realidade educacional do município com o objetivo de subsidiar o planejamento e ações da referida secretaria (BRAÇO DO NORTE, 2014).

[10] Escolas de pequeno, médio e grande portes são formadas pela quantidade de alunos matriculados. Até 500 alunos (pequeno porte), de 500 a 999 alunos (médio porte), e acima de 1.000 alunos (grande porte). Essa denominação no município de Braço do Norte está amparada na Lei Municipal nº 087/2008 (BRAÇO DO

A administração do governo municipal conta com 16 (dezesseis) CEI e 06 (seis) escolas municipais de Ensino Fundamental que atendem alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destas uma oferta Anos Finais do Ensino Fundamental.

Conforme os Resultados Finais do Censo Escolar (INEP, 2014a), o município atendeu, na Educação Infantil, 581 crianças; no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, 1.182 crianças; e no Ensino Fundamental Anos Finais, 380 alunos, totalizando 2143 alunos.

Sob a administração pública estadual há 05 (cinco) escolas de Educação Básica, das quais (03) três atendem alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, (01) uma atende Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e (01) uma atende Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessas, duas estão localizadas na área rural e três, na urbana. O número de matrículas nos Anos Iniciais é de 711 alunos; nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 843 alunos; e no Ensino Médio, um total de 1.168 matrículas, totalizando 2.722 matrículas (INEP, 2014a).

A modalidade de Educação Especial existe na forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na oferta de escola especial, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Para a formação profissional de nível médio ou técnico, 04 (quatro) escolas da rede estadual oferecem Ensino Médio, 01 oferece o curso de Magistério. Conta, também, com duas escolas da rede privada: o SENAI e SENAC.

O município de Braço do Norte possui um Polo da Universidade Aberta do Brasil – Polo UAB -, em espaço cedido pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto, na Escola Municipal Pedro Marcolino Gesser, no bairro Vila Nova. Dispõe, ainda, de outras instituições universitárias que oferecem cursos na modalidade presencial ou a distância.

O número de alunos atendidos anualmente no município é de, aproximadamente, 4.072, sendo que a educação pública é responsável por 86,88% das matrículas; destas, 47,97% estão na rede municipal e 52,03%, na rede estadual (BRAÇO DO NORTE, 2015).

Nesta perspectiva, buscou-se localizar a matrícula dos Anos Iniciais para melhor caracterizar o contexto desta pesquisa, visto que ela tem por objetivo conhecer as repercussões da ANA aplicada no final do 3º ano do Ciclo Alfabetizador, conforme demonstra a tabela a seguir.

NORTE, 2008), que define as gratificações salariais para o cargo de diretor, de acordo com o número de alunos.

Tabela 3 – Matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Braço do Norte do ano de 2013

	Matrículas nos Anos Iniciais			
	2013		2014	
	REM[11]	RM[12]	REM	RM
1º ano	130	222	137	210
2º ano	113	242	131	222
3º ano	158	265	124	257
4º ano	172	264	146	269
5º ano	166	261	189	260

Fonte: INEP, 2016.

A tabela 3 mostra o número de matrículas das escolas públicas do município por rede de ensino. Na rede municipal, no ano de 2013 a matrícula foi de 265 alunos e no ano de 2014, de 257 alunos.

Já na rede pública estadual, no ano de 2013 a matrícula foi de 158 alunos e no ano de 2014, de 124 alunos, possibilitando, assim, o levantamento dos alunos e escolas que concluíram o Ciclo Alfabetizador. Esses dados apontam que no ano de 2014 as escolas públicas do município atenderam 381alunos nesta etapa dos Anos Iniciais, na qual é aplicada a ANA.

Tabela 4 - Quadro de Referência[13] quanto ao número de escolas e matrículas do município

	Escolas	Matrículas
Rede		
Rede Estadual situada no seu Município (REM)	4	727
Rede Municipal (RM)	6	1.218

Fonte: INEP, 2014b.

Com relação à política educacional do município, procurou-se conhecer as leis que regem as diretrizes da educação e sua organização. De acordo com o Sistema Municipal de Educação[14] (2001), art. 2°, que trata dos princípios e fins da educação:

[11] Rede estadual do município.
[12] Rede municipal.
[13] Segundo o INEP, no Quadro de Referência são consideradas somente as escolas que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (INEP, 2014b).
[14] O Sistema Municipal de Educação foi instituído pela Lei Municipal n° 1.837, de 13 de dezembro de 2001.

> A educação, neste Município, promovida e inspirada nos ideais de igualdade, da liberdade, da solidariedade humana, do bem-estar social e da democracia, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho e atenderá à formação humanística cultural, técnica e científica da população (BRAÇO DO NORTE, 2001, s/p).

Neste sentido, percebe-se que o município, através de legislação própria vai incluindo a política educacional das diretrizes da LDB (1996), que apresenta de forma semelhante os princípios e fins da educação, em seu art. 2º: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Também encontrou-se na Lei Orgânica de Braço do Norte (2004, s/p), capítulo V, art. 191, os seguintes dizeres: "A educação, direito de todos, dever do Poder Público e da família, será promovida e inspirada nos ideais da igualdade, da liberdade, da solidariedade humana, do bem-estar social e da democracia, visando ao pleno exercício da cidadania".

Desta forma, concorda-se com Libâneo (2002, p. 26), que define educação como "[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades". Para o autor, a prática pedagógica é identificada em seus vários espaços e meios.

> Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Mesmo no âmbito da vida privada, diversas práticas educativas levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família nos pequenos grupos, nas relações de vizinhança (LIBÂNEO, 2002, p. 27).

O autor lembra que a educação associa-se aos processos de comunicação e interação entre os sujeitos de uma sociedade que adquirem conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes e valores existentes e, com isso, conseguem atingir um patamar para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. (LIBÂNEO, 2002).

Mas, mesmo a educação ocorrendo em vários espaços sociais, a educação escolar tem a função de preparar o aluno para viver na sociedade e nela poder opinar de forma crítica e participativa.

Segundo Saviani (CONCEPÇÕES..., 2012, s/p),

> [...] o ensino significa produzir o saber, fazer com que aqueles que fazem parte do processo consigam absorver os conteúdos e transformar o meio onde vivem em um

> local com igualdade de oportunidades. O autor chama a atenção sobre a importância dos conteúdos na formação escolar dos sujeitos.

No livro Escola e Democracia (1983), Saviani assinala sua contrariedade à tendência do aligeiramento do ensino vinculadas à Lei nº 5.692, da reforma do Ensino de 1° e 2° Graus de 1971. Nas palavras do autor,

> [...] apenas eu gostaria de enfatizar isso: que contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado a camadas populares nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa - do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? **Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente esses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação** (SAVIANI, 1983, p. 60, grifo nosso).

Para o autor, o saber educacional, aquele que envolve os conteúdos culturais, é fundamental para a formação do aluno, para que ele tenha oportunidade de aprender a cultura social existente, aquela que o pontua, que seleciona, seja nas provas da escola, do vestibular ou no alcance de um futuro melhor. É preciso, durante o processo de aprendizagem, preparar o aluno para saber se posicionar e analisar a realidade social com criticidade e ter capacidade de opinar, julgar, preparando, de fato, o cidadão para o futuro.

Ainda Saviani (1987) afirma que enquanto os interesses educacionais não beneficiarem o povo, que verdadeiramente necessita deles para melhorar sua situação perante a sociedade, a educação brasileira não avançará em termos de melhora qualitativa, pois as políticas públicas para a educação nacional não visam a outro alvo senão interesses políticos, que buscam evitar qualquer reformulação que possa fazer o povo prosperar e prejudicar o poder.

Observa Saviani (1987) que o ensino não é somente pesquisa, onde o professor tem a função de estudar determinado tema e transmitir aos seus alunos, mas, sim, um artifício que deve ser utilizado de maneira inteligente, propondo atividades que permitam a resolução de problemas através do questionamento deles, levantamento de hipóteses pertinentes e experimentação, fazendo com que o aluno assuma a responsabilidade de sua própria capacidade de pensar e de se posicionar perante os desafios da vida.

A realidade educacional do município indica que o mesmo atende as crianças em idade escolar do Ciclo Alfabetizador muito próximo à totalidade em relação à população desta

faixa etária residente no município. Observa-se que a oferta atende aos princípios e fins da educação apontados pela Constituição Federal (1988) e LDB (1996).

A legislação e normatização das escolas públicas municipais e estaduais seguem as diretrizes estabelecidas pelos seus respectivos sistemas de ensino.

As mudanças ocorridas na década de 1990, por meio de acordos internacionais que anunciam as necessidades básicas de aprendizagem para os países da América Latina, incluindo o Brasil, que consente com os termos da Conferência Mundial "Todos pela Educação", que informavam mudanças na educação para o novo milênio e, que estas, por sua vez, proclamavam novos modelos para a organização da Educação Básica, também divulgavam os novos caminhos da alfabetização com reflexos nas escolas.

Esta fase singular da vida da criança, que, por sua natureza, gosta de brincadeiras, faz de conta, jogos e, principalmente, de viver o seu lado de criança e ser criança, é interrompida pela escolaridade obrigatória sujeita à nova ideologia para a Educação Básica moldada nas mudanças acima citadas. Contudo, a educação carrega em sua história a luta de classes que, por assim dizer, procura manter a educação de qualidade como privilégio dos ricos. É a lógica do capital, a escola desempenha o papel de preparar a mão de obra necessária à produção e à sociabilidade. A educação, na sociedade de classes, é contraditória por natureza. Consiste na possibilidade de acessar à escola e auxiliar no desenvolvimento da participação social dos sujeitos. Assim, a implantação do Bloco Alfabetizador e a Avaliação deste Bloco seguem a lógica do "Todos pela Educação" implantada por meio das mudanças na LDB (1996).

Acrescenta-se a isso o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), que apresenta a meta nacional de alfabetizar todas as crianças até 08 (oito) anos de idade e, por consequência, a ANA no 3º ano do Ciclo Alfabetizador.

As discussões sobre a avaliação e o SAEB, avaliação e ANA serão apresentadas no capítulo a seguir, cabendo a este os momentos reservados à avaliação escolar, objetivos e características do SAEB e ANA.

3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresentar-se-ão os conceitos de avaliação no âmbito das escolas e avaliação dos sistemas de ensino com o propósito de entender como estes conceitos têm produzido discussões sobre as políticas educacionais brasileiras. Abordar-se-ão alguns conceitos de avaliação escolar na visão de alguns autores como Libâneo e Saviani, entre outros, e algumas considerações sobre o SAEB e avaliação em larga escala na visão de Freitas, Frigotto e Libâneo para, posteriormente, tratar-se sobre a política nacional de avaliação da alfabetização como elemento de análise.

> A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. (LIBÂNEO, 2006, p. 195).

Para nortear os estudos, utilizaram-se as concepções atribuídas por Libâneo (2006, p. 190), para quem a avaliação sempre deve ter caráter de diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. A esta ideia agrega-se Esteban (2001), lembrando que a avaliação é um dos eixos centrais da educação, porque através dela é que se pode ir equilibrando esse processo, tendo algumas contribuições durante o próprio processo e não apenas após o seu efeito já estabelecido, visualizado, enfim, possibilita regular a própria prática pedagógica.

O Sistema Municipal de Educação de Braço do Norte refere-se à avaliação coadunado ao da Secretaria de Educação Básica (MEC):

> [...] é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1997, v. I, p. 56).

O processo de avaliação exerce a função de diagnóstico para que o professor acompanhe o desenvolvimento de seus alunos, percebendo as diferenças individuais e com isso possa propor-lhes desafios e estímulos. A observação contínua, seguida de registros, permite

ao educador verificar a sua própria atuação, isto é, fazer a autoavaliação e, por meio dela, redimensionar objetivos e estratégias em relação ao conteúdo proposto. Neste processo, a avaliação também é tida como um instrumento de julgamento temporário, com vistas à comprovação do progresso do educando.

Segundo Luckesi (2004), a "avaliação não é sinônimo de ensino individualizado, mas sim de um rigoroso acompanhamento e reorientação das atividades tendo em vista resultados bem-sucedidos". "[...] Através da análise das provas, exercícios, respostas dos alunos, etc., permite uma tomada de decisões do que deve ser feito em seguida" (LIBÂNEO, 2006, p. 196).

A avaliação tem início no momento em que é feito o "diagnóstico" dos alunos com o objetivo de sondar os seus conhecimentos prévios. Partindo desses dados é que o professor vai elaborar seu planejamento com seus conteúdos, objetivos e estratégias. A avaliação faz parte da construção do conhecimento, já que a análise dos erros e acertos oferece pistas de como avançar no processo ensino aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação, sejam eles trabalhos ou provas (orais, ou escritos, individuais ou em grupos), são fundamentais para verificar indícios de competências do aluno. Assim, existe uma prática permanente de interpretação desses dados, a partir dos quais se pode replanejar as atividades docentes ao invés de uma simples manifestação de juízo de valor que atribua ao aluno.

É preciso ressaltar que a avaliação não deve estar pautada apenas no registro escrito realizado pelos alunos. Explicações, justificativas e argumentações orais são fundamentais para ajudar a revelar como o aluno está pensando qualitativamente sobre o assunto abordado.

Visando a ampliar o enfoque avaliativo, o professor poderá fazer uso de vários instrumentos, entre os quais, poderão ser utilizados os debates, provas, exercícios escritos, trabalhos em grupo, pesquisas, dramatizações, etc.

Além da importância da diversificação dos instrumentos utilizados no processo de avaliação, outro aspecto a ser destacado é a definição dos critérios. Os critérios de avaliação explicitam a expectativa (tipo e grau) de aprendizagem que se espera dos alunos (habilidades e competências), considerando objetivos e conteúdos propostos, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social.

Ainda com relação ao processo de avaliação do rendimento escolar, é

preciso considerar o inciso V do art. 24 da LDB/96, que versa:

> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
> c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
> d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996, s/p).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os procedimentos avaliativos poderão ocorrer por meio de:

> - observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos utilizando alguns instrumentos como registro em tabelas, listas de controle, diários de classe e outros;
> - análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas (BRASIL, 1997, p. 57).

Em todos os níveis, a avaliação tem função de verificação e redefinição dos processos de ensino e de aprendizagem. Quando o diagnóstico apontar deficiência no resultado esperado dos alunos servirá para reorientar as práticas educativas da instituição através da recuperação/apoio pedagógico, visando à superação das dificuldades encontradas.

A avaliação no Sistema Municipal de Braço do Norte segue as diretrizes da avaliação no processo de ensino aprendizagem normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação[15] (COMED) mediante a Resolução nº 08/2011, Capítulo I, da Avaliação, art. 2º:

> A avaliação do processo ensino-aprendizagem considerará, no seu exercício, os seguintes princípios: I - Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. II - Aferição do desempenho do aluno quanto à apropriação de conhecimentos em cada área de estudos e o desenvolvimento de competências.
> Art. 3º A avaliação do rendimento do aluno será contínua e cumulativa, mediante verificação de aprendizagem de conhecimentos e do desenvolvimento de competências em atividades de classe e extraclasse, incluídos os procedimentos próprios de recuperação paralela.
> Art. 4° A avaliação do rendimento do aluno será atribuída pelo professor da série/ano, da disciplina ou componente curricular, apreciada pelo Conselho de Classe.
> Art. 5° A verificação do rendimento escolar basear-se-á em avaliação contínua e cumulativa, a ser expresso em notas, conceito descritivo ou outra espécie de menção constante no Projeto Político Pedagógico, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o ano letivo preponderarão sobre

[15] Conselho Municipal de Educação, instituído pela Lei Municipal nº 1.318, de 12 de fevereiro de 1998.

> os de exames finais, caso estes sejam previstos no Projeto Político Pedagógico (BRAÇO DO NORTE, 2011, p. 11).

O tipo de avaliação é definido pela equipe pedagógica da unidade escolar, tendo como parâmetro os pressupostos acima apresentados. Caberá ao professor regular de turma avaliar o desempenho global do aluno de forma contínua e cumulativa, preocupando-se em acompanhar o desenvolvimento e crescimento dentro e fora do processo educativo.

3.1 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo da Educação Básica, conforme os arts. 21 e 22 da LDB, é assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, 1996). Dois são os principais documentos norteadores da Educação Básica: a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, regidos, pela Constituição da República Federativa do Brasil.

Nas palavras de Scheibe (2014, p. 101), "genericamente, EB[16] pode designar o conjunto de atividades educativas iniciais, formais ou não formais, que se destinam às necessidades básicas de aprendizagem".

Na sociedade atual vive-se um processo contínuo de transformações, resultado de um amplo movimento de mudanças no modo de produção e de circulação de mercadorias, na cultura, no conhecimento e na organização social como um todo. Essas transformações têm elevado o nível de complexidade das relações individuais, familiares e sociais.

O trabalho e suas formas de coexistência são fatores determinantes da realidade social, e, diante do grande desenvolvimento alcançado na área da informática e da tecnologia a partir do final do século XX, tem facilitado a comunicação e alterado consideravelmente as relações sociais. Essas mudanças possibilitam agilidade e rapidez na comunicação independentemente da distância, e têm oportunizado novas formas comunicação entre as pessoas, abrindo espaços para novos mercados e para novas culturas.

Nesse sentido, Scheibe (2014, p. 103) chama a atenção:

> É importante ter consciência do significado estratégico da EB, objeto de múltiplos interesses. As contradições inerentes a uma sociedade que se encontra em pleno desenvolvimento, mas que se caracteriza pela extrema desigualdade social e econômica, elemento estruturante do modo de produção capitalista, estão presentes

[16] Educação Básica.

> no desenvolvimento das políticas públicas que universalizam cada vez mais a sua oferta e a obrigação da escolarização no País.

Ainda, de acordo com a autora, o grande desafio, portanto, diz hoje respeito não só à expansão deste nível de ensino, mas também à qualidade da sua oferta. Acrescenta a análise: "Por força do que representa na construção de uma sociedade justa e democrática, a EB tem a sua implementação construída por políticas públicas permeadas pela luta ideológica" (SCHEIBE, 2014, p. 103).

Nesse processo de desenvolvimento com tecnologias de comunicação cada vez mais abrangentes, as políticas neoliberais[17] chegam à sociedade capitalista moderna influenciando na cristalização de novas tendências de mercado, de trabalho e educação.

Quanto ao neoliberalismo, escreve Saviani (2014, s/p):

> Essa situação começou a se alterar a partir dos anos de 1960 com a difusão da teoria do capital humano. E se transformou fortemente após a chamada reconversão produtiva efetivada em consequência da crise do capitalismo que sobreveio na década de 1970 provocando a substituição do modelo taylorista-fordista pelo toyotista cuja expressão, no plano político, foi o chamado **neoliberalismo** e, no plano cultural, a Pós-Modernidade. A partir daí o empresariado assumiu o discurso da importância da educação considerada um bem de produção e passou a se manifestar e intervir mais diretamente no campo educacional influenciando as políticas e ocupando espaços nos órgãos da administração educacional como as secretarias estaduais e municipais e os Conselhos em todos os níveis. (grifo nosso)

Sobre a influência das ideias do neoliberalismo na educação, afirma Frigotto (1990, p. 221) que

> o neoliberalismo quer é um *novo* trabalhador, com [...] boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas.

Nesta discussão, Libâneo (2012, p. 15) adverte sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais dos países da América Latina e do Brasil, relacionando os escritos dos acordos internacionais aos documentos oficiais brasileiros e, principalmente, na LDB (1996). Segundo ele,

[17] O neoliberalismo significa uma doutrina político-econômica que corresponde a uma experiência de adaptar aos princípios do liberalismo econômico as condições do capitalismo moderno. A ideologia principal remete ao Estado a intervenção na economia e na livre circulação de capitais, nesse contexto o papel do governo focaliza em adoção de medidas de redução de serviços públicos, como as privatizações de empresas estatais, controle de gastos públicos (FREITAS, 2016).

> propõe-se uma análise predominantemente pedagógica dos percalços da escola pública, ainda que amparada em análises sociopolíticas. A discussão visa destacar o impacto negativo, nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, **das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em cartilhas no Brasil** para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, **práticas de avaliação** etc. (grifo nosso).

Libâneo (2012) chama a atenção, também, para a competição sobre os objetivos e as funções da escola no Brasil na atualidade e a constatação de um pensamento quase hegemônico nas políticas educacionais oficiais assentados nas políticas educativas do Banco Mundial.

Nesse sentido, Frigotto e Ciavata (2003, p. 97) esclarecem: "Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental".

Entre estes eventos está a Conferência Mundial sobre Educação para Todos financiada pelas agências Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. A Conferência realizada em Jomtien, Tailândia (1990), inaugura um novo projeto de educação para o decênio, apresentando o discurso da "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem".

O Brasil, na condição de signatário da Conferência de Jomtien[18], aceita o pacto de orientação, cujas diretrizes foram formuladas pelos organismos internacionais.

Neste sentido, Marrach (2015) esclarece que a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente dois objetivos:

a) atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de

[18] Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e Organizações Não Governamentais (ONG). A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à Educação Básica e os compromissos dos governos e outras entidades participantes (MENEZES; SANTOS, 2001, s/p).

trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional;

b) tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários.

As ideias neoliberais tornam o mercado regulador e disciplinador, e o Estado passa a controlar a sociedade, ajustando-a as necessidades do mercado, minimizando sua natureza de participação pública nas ações sociais.

Por sua vez, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) explicam:

> Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como C*onsenso de Washington*, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990.

Na discussão dos autores, os defensores da teoria do capital humano suscitam: "Do ponto de vista da educação, uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Diante do exposto, acredita-se que o contexto político da década de 1990 marcou um período de grandes transformações educativas, advindas da preponderância dos organismos internacionais difusores das ideias neoliberais que induzem os rumos da educação para o campo mercadológico, onde os sistemas de ensino passam a ser organizados pela lógica da iniciativa privada.

Nessa direção, busca-se na LDB (1996) as determinações legais que apontam a influência da ideologia difundida pelos organismos internacionais. Encontra-se respaldo desta influência no Título II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que definem as formas que serão ministradas o ensino. Embora nessa lei a gestão democrática do ensino público apareça textualmente, seu sentido não é aquele defendido historicamente pelos movimentos organizados de educadores, como Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e ANPED, que têm na participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem seu foco principal de ações. Não é nesse sentido que as políticas públicas têm sido efetivadas na prática.

De acordo com a ANFOPE (2001, p. 4), entende-se gestão democrática no ensino como:

> Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como ‘superação do conhecimento de administração’ enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

Para a ANFOPE (2001), existem hoje duas propostas para as políticas de formação de profissionais da educação, uma vista sob a lógica do Banco Mundial, que procura adequar a formação às demandas do mercado globalizado, seguindo o modelo técnico-profissional centrado nas abordagens das competências, e outra, pautada na lógica dos movimentos sociais, de forma contextualizada, levando em conta as especificidades dos projetos pedagógicos das instituições.

Nesta perspectiva, a gestão democrática na escola defendida pela ANFOPE é aquela que assume a função de buscar a qualidade da educação através da participação e engajamento dos profissionais da educação e comunidade escolar na discussão das necessidades, dos conceitos e do currículo.

Paro (1997), aponta a gestão democrática como uma “prática ancorada na busca da superação de tradições autoritárias e na participação que requer transparência de ações, divisão de poder e corresponsabilização de todos/as pelos erros e acertos do processo”.

Segundo Sousa (2008), a gestão democrática efetivada pelas políticas públicas tem implicado diretamente na descentralização das atribuições do Estado, impregnando uma responsabilidade maior à sociedade e à escola. Nesta regulamentação, o princípio da autonomia delegada decreta a gestão democrática com seus princípios vagos, no sentido de que não estabelece diretrizes claras para delinear a gestão democrática, apenas aponta o lógico, a participação de todos os envolvidos. Conforme essa autora, mesmo que a LDB (1996) tenha incluído em seu texto a participação na gestão da escola, assim como a construção do Projeto Político Pedagógico, esta participação não se consolidou na gestão da educação e muito menos nas propostas pedagógicas das escolas (SOUSA, 2008).

Na concepção de Oliveira (2011 apud SCHEIBE, 2014, p. 104):

> A ausência de uma definição do que vem a ser **o regime de colaboração**, instituído constitucionalmente entre os três entes federados (como determina o § único do art. 23 da CF, de 1988), faz com que à União tenha se mantido um papel determinante no estabelecimento das políticas públicas destinadas à EB, como uma alternativa à extrema fragmentação de ações e de recursos. A Constituição Federal de 1988, ao favorecer a descentralização de gestão, propiciou também uma considerável dispersão de políticas, afirmadas mais como políticas provisórias de governos do que de Estado, sem sistematização e na contramão do que se pode considerar um sistema articulado de educação.

No Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, a LDB (1996) regulamenta os sistemas de ensino nas esferas federal, estadual e municipal, definindo suas atribuições com vistas ao regime de colaboração e maior compromisso dos entes federados, distribuindo a responsabilidade no atendimento dos níveis e modalidades de ensino e, respectivamente, os órgãos administrativos responsáveis (BRASIL, 1996).

De acordo com essa organização, os municípios incumbir-se-ão de (art. 11):

> I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema de educação básica (BRASIL, 1996, s/p).

Com as diretrizes voltadas à descentralização da educação em regime de colaboração e maior compromisso dos entes federados, o Estado assume característica de idealizador das políticas públicas de educação, transferindo às esferas do setor a execução do processo. Nesse contexto de políticas neoliberais, segundo Neto e Souza (2011, p. 58), o Estado:

> Assume a característica de Estado mínimo que se configura como Estado mini-max: mínimo para o trabalho e para as políticas sociais, e máximo para o capital. **Assume, assim**, **um papel mínimo na manutenção de políticas sociais e, principalmente, as educacionais.** Ele implanta e a sociedade, juntamente com os órgãos responsáveis, implementam as políticas sociais (grifo nosso).

Ainda no Título IV da Organização da Educação Nacional, a LDB (1996) refere, em seu art. 9º, inciso III, que a "União deve prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva" (BRASIL, 1996).

Para assegurar a materialidade destas medidas, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Aprovado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a atender toda a Educação Básica até 2020, oficializando o compromisso da União com a Educação Básica nacional.

A Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que criou o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e aprovada em 06 de dezembro de 2006, tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação (PERNAMBUCO, 2007, p. 4).

Com as modificações que o FUNDEB oferece, o novo Fundo atenderá não só o Ensino Fundamental (6/7 a 14 anos), como também a Educação Infantil (0 a 5/6 anos), o Ensino Médio (15 a 17 anos) e a Educação de Jovens e Adultos. O FUNDEF, que vigorou até o fim de 2006, permitia investimentos apenas no Ensino Fundamental nas modalidades regular e especial, ao passo que o FUNDEB proporciona a garantia da Educação Básica a todos os brasileiros, da creche ao final do Ensino Médio, inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância (PERNAMBUCO, 2007, p. 4).

A sociedade capitalista na qual se insere a escola dá mostras claras e reais de que a criança e a educação são consideradas como produtos mercantis que precisam mostrar resultados e rendimentos lucrativos. A criança, que tem um custo para o Estado, precisa ser aprovada pelo sistema para minimizar o investimento, e deve ser aprovada independentemente de seu tempo e condições individuais de aprendizagem; ainda, as escolas são levadas a mostrar bons resultados para atestar sua eficiência e competência.

No que diz respeito ao processo de avaliação do rendimento escolar, o art. 9º, inciso VI, da LDB, dispõe: "Assegurar processo educacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;" (BRASIL, 1996, s/p).

Com a consolidação legal abre-se o redirecionamento das políticas e diretrizes nacionais da educação que passam a monitorar e avaliar o rendimento escolar e a qualidade do ensino que, na análise de Freitas (2007), pesquisador de destaque em políticas educacionais, essa qualidade do ensino é na perspectiva produtivista. E aponta:

> Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP[19], SIMAVE[20] etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos (FREITAS, 2007, p. 973).

[19] Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
[20] Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

O autor remete à reflexão da impossibilidade dos sistemas de larga escala centralizados em Brasília reorientarem o fazer de escolas específicas, por exposição dos resultados à sociedade. Não que seja ele contrário a existência de Avaliação Externa e índices, e sim, ao uso da Avaliação Externa com sentido de responsabilização que pressupõe uma linha direta de pressão sobre a sociedade. Na versão de Freitas (2007), Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão.

De acordo com Freitas (2007, p. 979), "explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos estados, distantes da escola".

Na visão de Scheibe (2014, p. 102), "o que predomina hoje são explicitações de indicadores de qualidade cuja preocupação precípua parece ser medir resultados da ação educativa prevista em parâmetros internacionais para a ação escolar".

A partir da Conferência Mundial Educação para Todos (1990), o Brasil, através de seu órgão oficial da educação – MEC -, traça as diretrizes para a educação nacional seguindo as orientações definidas, buscando atender às exigências internacionais, entre elas a elaboração dos Planos Decenais.

Na trajetória da história da educação brasileira Saviani (2009, s/p), em entrevista concedida a Gustavo Heidrich, esclarece:

> A Educação Básica nunca foi objeto de planos nacionais quando estava sob a responsabilidade das províncias, durante o Império (1822-1889), e depois dos estados, na Primeira República (1889-1930). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi um dos primeiros movimentos a chamar a atenção para a necessidade de planejar a Educação e organizá-la em todo o território. A Constituição de 1934 criou o primeiro Conselho Nacional de Educação e determinou que se formulasse um plano nacional, elaborado em 1937 durante a gestão do ministro Gustavo Capanema. O documento até era bem detalhado, mas, com o golpe do Estado Novo, que aconteceu naquele mesmo ano, ele não chegou a ser implantado. A ideia só foi retomada com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que deu entrada no Congresso Nacional em outubro de 1948 e tramitou por 13 anos, mas nela a preocupação era mais econômica, de distribuição de recursos.

De acordo com o autor, há, "na história da Educação visões diferentes do que deveria ser um plano nacional". Refere-se ao primeiro elaborado que não foi implantado como um Plano, que "tinha uma orientação moderna e renovadora", porém durante "o Estado Novo, regras autoritárias serviram mais como controle ideológico-político, o que se repetiu durante a ditadura. E a preocupação da primeira LDB se restringia apenas ao financiamento" (SAVIANI, 2009, s/p).

Em sua análise, a LDB de 1996 “estipulou um ano para a elaboração de um plano nacional, concebido com a junção de duas propostas: uma do governo federal e a outra de um grupo de educadores”, com a unificação dos dois textos “o Plano Nacional de Educação (PNE) foi convertido em lei em 2001, com vigência até janeiro de 2011” (SAVIANI, 2009, s/p).

No Plano Decenal de Educação para Todos a meta principal era assegurar, em dez anos (1993-2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondessem às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo). (MENEZES; SANTOS, 2001).

Embora tenha elaborado os PNE desde então, percebe-se a dificuldade do país em garantir que estas metas sejam alcançadas. Como explica Libâneo (2012, p. 15),

> [...] a luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica.

Percebe-se que o Brasil, ao longo dos últimos anos, tem avançado nas políticas públicas no sentido de garantir o acesso à escolaridade e, com isso, a necessidade de se debater a qualidade do ensino ofertado com vistas ao processo de aprendizagem do aluno no interior das escolas.

No contexto das mudanças ocorridas a partir da década de 1990 está a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, e a definição dos três primeiros anos como Ciclo de Alfabetização.

De acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96, art. 2º, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p).

O MEC, cumprindo seu papel de indutor de políticas públicas, publica documentos orientadores para subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de Educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições na implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. E define como objetivos dessa ampliação:

> a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de

> ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, s/p).

Com essa medida, o Estado reafirma o Ensino Fundamental de Nove Anos como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura (BRASIL, 2009).

A partir Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006), que determina a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, um conjunto de leis vai estruturando a nova configuração desse nível de ensino de forma a adequá-lo aos compromissos assumidos junto aos organismos internacionais e, ao mesmo tempo, satisfazer, mesmo que de forma aparente, reivindicações da sociedade brasileira em termos de educação escolar. São criadas, entre outras, as leis:

a) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estabelece o Ensino Fundamental de Nove Anos como meta da educação nacional (BRASIL, 2001);
b) Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental (BRASIL, 2005);
c) Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. (BRASIL, 2006).

O Conselho Nacional de Educação (CNE)[21], órgão normativo e supervisor permanente das atividades educacionais, vem elaborando diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino, para a reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Assim, no decorrer do processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, o CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) acrescenta orientações e diretrizes quanto à reorganização administrativa e pedagógica, através de resoluções normativas para os sistemas, baseado nos seguintes princípios, Parecer CNE/CEB nº 7/2007:

> Os sistemas de ensino e as escolas, nos limites de sua autonomia, têm a possibilidade de proceder às adequações que melhor atendam a determinados fins e objetivos do processo educacional, tais como: a) promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização; b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil; c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como

[21] Órgão colegiado integrante do MEC instituído pela Lei nº 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação (BRASIL, 2016a).

> retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar; d) os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir (BRASIL, 2007a, s/p).

No discurso da política educacional do governo, voltada para a qualidade de ensino e sua equidade nacional, todos têm sua parte a cumprir; as responsabilidades são distribuídas claramente entre os atores sociais, envolvendo desde a comunidade até o governo federal, porém delega à escola a responsabilização da execução do processo, atribuindo-lhe a gerência dos obstáculos surgidos no decorrer do desenvolvimento do projeto e o peso pelos erros cometidos.

3.1.1 Objetivos e características do Sistema de Avaliação da Educação Básica

Desenvolvido e gerenciado pelo INEP, de autonomia do MEC, o SAEB é composto pela ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANREC) e a ANA. A ANEB e a ANREC/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual (INEP, 2015a).

A ANEB produz informações a respeito da realidade educacional por regiões brasileiras. A primeira aplicação do SAEB aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, passando a ser composto por duas avaliações: ANEB e ANREC, conhecida como Prova Brasil (INEP, 2015a).

Segundo publicação do MEC, o SAEB tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (INEP, 2015b).

Neste sentido, Castro (2009, p. 8) explica que "o principal objetivo do SAEB é avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais".

Atualmente, no Brasil todos os níveis de ensino são avaliados de forma padronizada pelo INEP, com exceção da Educação Infantil.

Para Zampiri (2009), as políticas educacionais são frutos das relações de dominação que movem as ações dos agrupamentos políticos para uma determinada direção ou sentido. Na medida em que se muda a direção ou influência, mudam também as características das políticas educacionais.

O SAEB tem provocado a curiosidade de pesquisadores educacionais acerca de seus mecanismos e implicações na política educacional do Brasil. Nesta perspectiva, Freitas (2012), em artigo intitulado "Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação", alerta para os riscos da política educacional que envolve uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização, que vem crescendo, principalmente, em secretarias estaduais e municipais de Educação.

Outra questão estudada por Freitas (2007), no artigo "Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino", propõe uma forma alternativa de lidar com o problema, baseada em "qualidade negociada" com envolvimento bilateral do Estado e da escola. Propõem-se elementos iniciais para uma política de Estado no campo da avaliação e localiza-se o processo de avaliação institucional da escola como o elo entre a Avaliação Externa de sistema e a escola e seus profissionais.

O autor adverte para o fato de que as políticas de responsabilização unilaterais conduzirão à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos, bem como alerta para o risco de que os sistemas de Avaliação Externa centralizados na Federação ocultem, em indicadores estatísticos como o IDEB, as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da exclusão destas – apesar do discurso da transparência e responsabilidade.

Esse referencial teórico e contexto político abordado no decorrer do texto serão retomados no decorrer das análises sobre a ANA no cotidiano escolar das escolas públicas do município de Braço do Norte/SC.

3.1.2 Avaliação Nacional de Alfabetização

A ANA é a mais recente avaliação incluída no SAEB. Essa inclusão está atrelada também às diretrizes da política educacional brasileira adotada a partir da década de 1990, especificada no art. 1º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação[22] da seguinte forma:

[22] Publicado através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementa o Compromisso de Todos pela Educação.

> Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:
> I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
> **II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;** (BRASIL, 2007b, s/p, grifo nosso).

Receber as crianças de 6 (seis) anos nas escolas despertou grandes dúvidas em relação aos aspectos pedagógicos e muita discussão sobre o currículo. Neste sentido, a SEB do MEC encaminha à presidência da Câmara de Educação Básica do CNE Nota Técnica apresentando considerações e preocupações, referendadas pela Diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período de atendimento às crianças de seis a oito anos.

Na ordem, a CEB do CNE dá orientações em relação ao assunto, através do Parecer CNE/CEB nº 4/2008:

> 3º – A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade. 4º – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de **'ciclo da infância'**. 5º – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino. 6º – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte (BRASIL, 2008, s/p, grifo nosso)

Desta definição ações foram desenvolvidas em relação a esta política. Uma delas foi a criação da Lei nº 11.114/2005, que alterou a LDB no que se referia à idade para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental.

Em 2006, com a aprovação da Lei nº 11.274, que alterou o art. 32 da LDB, que passou a ter a seguinte redação: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]" (BRASIL, 2006, s/p). A matrícula obrigatória da criança de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental gerou muita discussão e incertezas para as famílias, escolas e professores.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008:

> 7º – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, s/p).

No processo de implementação das políticas de alfabetização, as diretrizes são claras no sentido de que cabe às escolas a responsabilidade de desenvolverem ações quanto à administração das matrículas respeitando a idade da criança, organização de espaços adequados e planejamento pedagógico voltado ao desenvolvimento da criança.

Embora a legislação e os demais dispositivos de normatização apontassem para esse caminho, a implantação representou grande transformação na organização escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na história da alfabetização.

Implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos, o MEC vai direcionando a estruturação e materialização das ações com vistas ao atendimento dos objetivos traçados pelo Plano de Metas Todos pela Educação, que tem entre elas:

> Meta III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; Meta XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referido no art. 3º (BRASIL, 2016c, s/p).

Para atingir estas metas e estabelecer parâmetros de aferição ao Plano de Metas Todos pela Educação, o instrumento que possui o papel central neste Plano é o IDEB, que se refere à avaliação e responsabilização das metas previstas.

O IDEB, uma das ações brasileiras para medir a qualidade do aprendizado e melhoria do ensino, criado em 2007 pelo INEP, é o indicador que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população, com índices que variam numa escala de zero a dez. Sua finalidade é auxiliar na descoberta das escolas ou das redes de ensino com maior dificuldade, menor índice no desempenho escolar para receber apoio técnico e financeiro.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, art. 2, inciso I, propõe "estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir" (BRASIL, 2007b, s/p). O objetivo principal, segundo o MEC, é que o Brasil conquiste 6 pontos no IDEB da primeira etapa do Ensino Fundamental até 2022. Essa nota é equivalente à média dos estudantes dos países da OCDE. Em 2005, primeiro dado disponível (e anterior à criação do IDEB, em

2007), a nota do Brasil para essa etapa do ensino era 3,8 (BRASIL, 2017).

A necessidade de melhorar seus indicadores educacionais, tendo por base os índices de avaliações internacionais é fruto do percurso econômico capitalista que apresenta uma permanente inquietude em tornar-se cada vez mais abrangente e produtivo. Com destaque das metas e resultados, compreende-se o atrelamento destas medidas à responsabilização por melhores resultados aos alunos, professores, escolas e sociedade. O Estado define as metas e a sociedade assume o compromisso de alcançá-las. Portanto, existem elementos preocupantes dessa ação avaliativa apontados por Freitas (2012) que geram a meritocracia, responsabilização e culpabilidade nos indivíduos.

As avaliações em larga escala com atenção voltada ao desempenho e resultados, como se tem observado, até o momento, nas escolas que pouco têm feito uso dos resultados para melhorar a qualidade do ensino e repensar a prática em favor da aprendizagem de seus alunos, permitem perceber a fragilidade desta política que não alcança o interior das escolas, apontando a intencionalidade política de mesclar a educação de qualidade no país.

Buscando ampliar as ações com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização do país e reduzir o tempo da criança na escola em função de reprovações logo no início da escolarização, o MEC institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e define suas diretrizes gerais, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), ampliando o compromisso assumido de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNAIC tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapas, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto e desenvolverem suas ações (BRASIL, 2016b, s/p).

Para Frade (2015), é fundamental que o professor alfabetizador tenha direito à formação continuada, algo que deve acompanhar esse educador ao longo de sua jornada docente. Neste sentido, relata:

> Os programas de formação têm garantido esse direito aos professores. **A especificidade do Pnaic é que ele está vinculado a uma meta nacional e é avaliado por provas nacionais, que tornam essas formações mais articuladas às políticas públicas.** Desse modo, o Pacto consegue mobilizar professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo propósito e com base em um mesmo material pedagógico, afirma (FRADE, 2015, s/p, grifo nosso).

Nesse contexto das políticas nacionais de alfabetização é introduzida a ANA (INEP, 2013a, p. 5):

> Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização (INEP, 2013a, p. 1).

Para contribuir no processo alfabetizador a ANA está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. A ANA é o instrumento do MEC para acompanhar a eficácia do PNAIC, lançado em 2012, que tem como meta a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade, em leitura, escrita e Matemática.

Conforme Melchior (1999), "a avaliação deve permitir identificar os progressos e dificuldades dos alunos no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem verificando o cumprimento da função pedagógica". Dessa forma, pode ser vista com auxílio para classificar os objetivos e metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo.

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 estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes (INEP, 2017).

Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas (INEP, 2013a).

Quanto à participação, a ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. A avaliação utiliza questionários contextuais e teste de desempenho e será aplicada pelo INEP anualmente. É recomendado que um professor acompanhe a aplicação, porém não é obrigatório. Os itens (questões) das avaliações do INEP são construídos por acadêmicos que atendem às chamadas públicas abertas pelo órgão. Os questionários contextuais têm como objetivo aferir informações sobre as condições de infraestrutura; formação de professores; gestão da unidade escolar; organização do trabalho pedagógico, entre outras. Já o teste de desempenho, tem como foco aferir os níveis de

alfabetização e letramento.

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 (vinte) itens, sendo o de Língua Portuguesa composto por dezessete itens objetivos de múltipla escolha e três itens de produção escrita. No caso de Matemática, serão aplicados aos estudantes vinte itens objetivos de múltipla escolha.

Incorporada ao SAEB através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a ANA passou a fazer parte do cotidiano escolar em âmbito nacional. De acordo com o texto publicado no Portal do INEP, a prova deve produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Com os resultados, espera-se que as redes de ensino e o governo estabeleçam estratégias de melhoria nos processos educacionais, visando ao Ciclo de Alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (HONORATO, 2014).

Além do Boletim Escolar com os resultados finais, o INEP disponibilizou um Painel Educacional que tem por objetivo apresentar informações agregadas sobre o cenário educacional das unidades da federação e dos municípios brasileiros, de modo a colaborar para o monitoramento do direito à educação.

O INEP retorna aos municípios, gestores e professores os resultados referentes aos aspectos educacionais da sua realidade e o IDEB para servir de subsídio e fomento às discussões pertinentes ao seu contexto em busca da melhoria da qualidade do ensino. Ressaltam-se os índices alcançados pelo município de Braço do Norte que, em relação à Meta 7 estabelece: "Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias municipais no IDEB" (BRASIL, 2016c, s/p). Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estabelecia o índice de 5,2 para o ano de 2015; 5,5 para 2017; 5,7 para 2019 e a média 6,0 para o ano de 2021.

De acordo com os resultados divulgados pelo INEP, o município de Braço do Norte atingiu a meta prevista, conforme o quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – IDEB: Anos Iniciais da Rede de Ensino de Braço do Norte/SC

Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):

Anos Iniciais

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho na Prova Brasil e Saeb, obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

	2005		2007		2009		2011		2013	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Rede										
Estadual	4,20		4,40	4,30	4,90	4,60	6,20	5,00	5,70	5,30
Municipal	4,20		5,00	4,20	4,80	4,60	6,00	5,00	6,20	5,20
Pública	4,20		4,80	4,20	4,90	4,60	6,00	5,00	6,00	5,20

Fonte: INEP, 2016.

No percurso da pesquisa, buscou-se registrar o levantamento histórico da aplicação da ANA das escolas pesquisadas e conhecer como é organizada de sua aplicação.

A partir dos depoimentos das respondentes, elaborou-se um quadro representativo dos anos de participação. Concomitantemente, foi realizado estudo das publicações oficiais referentes à temática.

Tabela 5 - Ano de participação na ANA das escolas públicas de Braço do Norte/SC

N° de escolas pesquisadas	Ano de aplicação	N° de escolas que fizeram a ANA
08	2013	08
08	2014	08
08	2015	00

Fonte: Elaborado pela autora, 2016. (Questionário aplicado/*lócus* da pesquisa).

Conforme a tabela acima, das 08 escolas públicas do município que se enquadravam nos critérios para realização da avaliação no ano de 2013[23], constatou-se a participação integral

[23] INEP. Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. "Art. 5º Participarão da ANA 2013 escolas que tenham estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais, sendo aplicada censitariamente para as turmas regulares e de amostralmente para as turmas multisseriadas" (INEP, 2013b, s/p).
Quanto aos resultados finais da ANA/2014, os dados apresentados poderão ser analisados pelas equipes pedagógicas e de gestão das escolas e redes de ensino. Essa divulgação ocorrerá apenas para as escolas que realizaram a ANA no mês de novembro de 2014 e que atenderam ao critério mínimo de participação de 80%

das escolas nos anos 2013 e 2014. Neste momento, deparou-se com a informação de que, no ano de 2015, não houve aplicação da ANA.

Para compreender como está organizada a aplicação da ANA nas escolas pesquisadas, buscou-se, junto à Gerência Estadual de Educação (GERED) do município, esclarecimentos sobre esta questão, assim como a logística municipal/estadual para a efetivação de sua aplicabilidade.

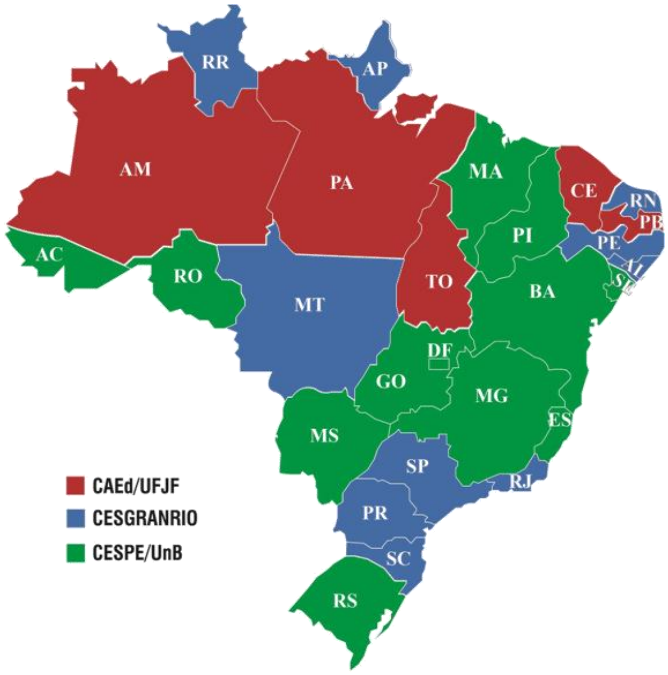
Segundo as informações prestadas pela GERED do município de Braço do Norte/SC, toda a operacionalidade e treinamento de aplicação da ANA são realizados no estado de Santa Catarina pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com o INEP e Fundação CESGRANRIO.[24] Entre os consórcios existentes no país, a CESGRANRIO é a vencedora do processo licitatório para aplicar, desde 1995, as avaliações que compõem o SAEB nos estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Piauí, Rio Grande do Norte, Amapá e Roraima.

Apresenta-se, na sequência, o mapa dos estados de abrangência da CESGRANRIO.

dos estudantes presentes no momento da aplicação (INEP, 2014b).

[24] "A FUNDAÇÃO CESGRANRIO nasceu de uma associação pioneira de 12 instituições universitárias, a qual tornou possível a criação do Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, em 12 de outubro de 1971. O Centro foi instituído por convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura, sendo Ministro, na época, o Senador Jarbas Passarinho e Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, o professor Newton Lins Buarque Sucupira. Tendo à frente o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, um grupo de educadores ousou inovar no campo da seleção ao ensino universitário e implementou, como projeto-piloto, os primeiros vestibulares unificados do Grande Rio. O grande êxito alcançado no vestibular de 1972 e na realização do exame de 1973 fez com que as Universidades signatárias do Convênio Cesgranrio pleiteassem, junto ao Ministério da Educação, a criação de uma fundação privada autônoma, por elas instituída, que se dedicasse permanentemente à organização dos exames de acesso ao ensino superior e às correlatas atividades educacionais. Surge, em consequência, em 04/01/1973, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO". (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2016). A partir de 1995**,** a Cesgranrio passou a elaborar e aplicar o projeto do SAEB, usando a TRI. Desde então, a Cesgranrio, ano a ano, isoladamente ou em consórcio, é a responsável pela aplicação da quase totalidade das avaliações nacionais: o Exame Nacional de Cursos, popularmente chamado "Provão", desde 1996, substituído atualmente pelo Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde 1998; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), em 2002 e 2007; e a Prova Brasil, de 2005 e 2007. (CESGRANRIO, 2015).

Figura 2 – Mapa da divisão dos estados para aplicação do SAEB



Fonte: BRAÇO DO NORTE, 2013.

Em 1995, a CESGRANRIO passou a elaborar e aplicar o projeto do SAEB, usando a Teoria de Resposta ao Item (TRI).[25] Essa tecnologia foi utilizada pela primeira vez, no Brasil, pela Fundação CESGRANRIO.

Através da Secretaria de Educação do Estado, os gerentes estaduais de educação recebem comunicação solicitando o encaminhamento de 1 (um) profissional para fazer treinamento sobre a aplicação da ANA nos respectivos municípios de abrangência. O treinamento é realizado na capital do estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Segundo a supervisora de ensino da GERED, responsável pela aplicação da ANA no município, os profissionais recebem capacitação para formação dos aplicadores da ANA a serem selecionados e capacitados pelas gerências regionais. Através de *link* com acesso restrito disponibilizado pela Fundação CESGRANRIO, os formadores têm acesso a todos os dados referentes às escolas que participam da avaliação. A supervisora citada ressaltou, ainda, que o

[25] "A teoria da resposta ao item (TRI), metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens). A TRI qualifica o item de acordo com três parâmetros: Poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles quem não a têm; Grau de dificuldade e Possibilidade de acerto ao acaso (chute). Essas características permitem estimar a habilidade de um candidato avaliado e de garantir que essas habilidades, medidas a partir de um conjunto de itens, sejam comparadas com outro conjunto na mesma escala, ainda que eles não sejam os mesmos e que haja quantidades diferentes de itens usados para o cálculo" (BRASIL, 2011).

setor subsidia as escolas para o ato da aplicação das avaliações.

> É, num primeiro momento a coordenação estadual encaminha um *e-mail*, é, [...] para o gerente solicitando uma pessoa da GERED, né [sic], pra [sic] coordena a as a [sic] [...] Prova Ana ou a Prova Brasil dependendo do ano, né [sic]. É logo após o *e-mail* ele [...] nós já temos uma capacitação geralmente feita em Florianópolis, sendo dois dias de capacitação com a Empresa CESGRANRIO, que é que entre as divisões, né [sic] [...] dos estados do Brasil, ela [sic] que fica com o estado de Santa Catarina. Lá nós temos o pessoal da [...] CESGRANRIO e a coordenação estadual que já foi capacitada, né [sic], anteriormente, então eles repassam todas essas informações os o [sic] [...] alguns manuais já que a gente já [...] já leva num primeiro momento. É [...] logo após, nós fazemos uma capacitação com as aplicadoras aqui na nossa [...] regional (Supervisora da GERED, entrevista concedida em 11/04/2016).

Conforme o relato da supervisora de ensino, responsável pela aplicação da ANA no município, excepcionalmente, no ano de 2015 não houve aplicação da ANA em todo o país. "No ano de 2013 e 2014 foi assim que aconteceu. No ano passado nós só tivemos Prova Brasil, é [...] por determinação da [...] Presidente, né [sic]."

Vale acrescentar que, no material utilizado na capacitação dos formadores regionais, o manual denominado "Instruções para Aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)", encontra-se a seguinte nota sobre a ANA:

> Avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do ciclo de alfabetização das redes públicas. Também visa produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. **'Excepcionalmente, não haverá ANA em 2015'** (INEP, 2015b, p. 6, grifo no original).

O governo federal suspendeu a edição 2015 da ANA, prova aplicada em todo o país para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se completa o Ciclo de Alfabetização. A decisão, segundo o INEP, foi pedagógica – e não financeira, como chegou a ser noticiado.

Em entrevista concedida, o presidente do INEP, Francisco Soares justifica tal decisão: "Terminamos de processar os dados do ano passado agora (em meados de julho). Precisamos mergulhar nos dados (do ano anterior antes de produzir novas estatísticas) [...] É absolutamente essencial colocar a alfabetização no centro do debate", afirma Soares (2015), explicando que o foco está em monitorar a aprendizagem dos alunos e não apenas em acumular avaliações. No INEP, já se discute a necessidade de a avaliação ser anual. Há indicativos de que a prova poderia ser aplicada a cada dois anos. "A questão financeira impactou, mas não disparou (o processo para repensar a periodicidade da prova)", diz Soares (2015).

Conhecer as repercussões da ANA no cotidiano escolar permite entender como tem sido construídos os processos avaliativos da aprendizagem no contexto da sociedade em que se insere e sua constante transformação. Neste sentido, Libâneo (2006, p. 199), observa que:

> O entendimento correto de avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos qualitativos e quantitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças e dos jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a interdependência entre influências externas e condições internas do aluno; o professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos.

No debate que envolve as diretrizes e tentativas em busca de melhores índices e resultados na alfabetização, que ao longo da história educacional brasileira sempre foi considerada uns dos maiores desafios, os resultados ainda apontam sua fragilidade. Acerca do assunto analisa Socorro (2013, s/p):

> A ideia de garantir a alfabetização é muito complexa, porque há fatores intraescolares e extraescolares que também impactam o processo de alfabetização. Por exemplo: é mapeado há décadas o quão desigual é o acesso das crianças à leitura e à escrita antes de entrarem na escola, em função das condições socioeconômicas das famílias, afirma. Então a formação de professores ajuda e contribui para que a alfabetização aconteça, mas não é suficiente para garantir que 100% delas sejam alfabetizadas.

Para essa pesquisadora, determinar que todas as crianças precisam ser alfabetizadas aos oito anos é uma pressão gigantesca e injusta sobre as escolas. Por isso, por mais que a política aponte para um direcionamento nacional, não se pode ignorar que os contextos farão com que os resultados sejam muito distintos nas avaliações nacionais (SOCORRO, 2013).

Libâneo (2006, p. 195) também vai nessa direção quando esclarece:

> A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

A aplicação da ANA tem instigado a curiosidade de pesquisadores da área quanto à sua relevância e implicações na política educacional de alfabetização, bem como nas consequências desta avaliação no interior das escolas. Um aspecto importante a ser considerado neste debate é a questão da própria criança, que já no início da escolarização é submetida a este tipo de avaliação.

Nessa direção, Freitas (2013, s/p), em entrevista concedida a Rodnei Corsini, demonstra preocupação com relação à ANA no sentido de que ela possa contribuir para a pressão contra escolas, professores e alunos.

> Vai aumentar a prescrição de materiais apostilados, desqualificando-se cada vez mais os profissionais que, em vez de exercitarem a reflexão sobre a sua prática pedagógica, serão instados a seguir receitas, acredita. Para ele, avaliações de larga escala não necessitam ser censitárias e nem anuais. O que tem influenciado a existência de avaliações censitárias é a ideia de responsabilizar o professor e a escola individualmente. Essa 'auditoria' permanente é que exige esse modelo, afirma.

A pesquisadora da coordenação geral de estudos educacionais da Fundação Joaquim Nabuco, Patrícia Simões (2013), também em entrevista concedida a Rodnei Corsini, declarou que

> teme que esse tipo de avaliação tenha um efeito de pressão indesejada também sobre o currículo escolar. Em busca de obter bons resultados, os professores podem ser induzidos a montar aulas de 'treinamento' para a prova. 'E isso traz muitos danos para o processo de aquisição da linguagem escrita do aluno'.

Os municípios da região da AMUREL, entre eles Braço do Norte, inseridos nesse contexto vêm ajustando seus sistemas educacionais para atender a esta política de avaliação na alfabetização com o objetivo de refletir sobre os níveis de alfabetização dos alunos das escolas públicas.

Com a adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), com a apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo MEC em 2007, que colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2010).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, um programa estratégico do PDE, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2010).

Para Saviani (2009, s/p), "o PDE é a primeira política pública educacional a encarar

a questão da qualidade do ensino como prioridade", mudando a realidade da escola que tem a possibilidade de obter recursos e desenvolver seu o plano de desenvolvimento. Na visão do autor, isso mudou os rumos da escola, pois o "PDE atrelou a permanência na escola à qualidade do ensino e para isso instituiu o IDEB". Ainda explica também que "ele é uma composição do resultado dos alunos em avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), com as taxas de aprovação e evasão de cada escola". "Assim, ele não ficou apenas como um número nacional, mas está conseguindo refletir a realidade das unidades de ensino. Isso permite identificar os pontos de estrangulamento e tomar medidas para saná-los".

Em encontro realizado pelo MEC, em Brasília (2010) para avaliar a execução dos planos, a diretora de assistência a programas especiais do FNDE, Renilda Peres de Lima, afirma: "As estatísticas são favoráveis ao PAR". Dos 5.564 municípios brasileiros, 5.534 elaboraram seus planos, e desses, 5.400 já tiveram os projetos aprovados para receber recursos do Fundo Nacional (BRASIL, 2010, s/p).

Além disso, 4.200 municípios estão cadastrados no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SIMEC), que permite o acompanhamento e monitoramento dos planos via internet. Entre esses, 2.320 foram visitados por técnicos das secretarias estaduais de Educação e das universidades federais envolvidas.

Para o secretário executivo do MEC, José Henrique Paim (2010), o PAR é um instrumento que permite elaborar diagnósticos de estados e municípios, focando em ações que modifiquem os índices da educação no país. "A partir de sua criação, inauguramos um novo padrão de relacionamento com os estados e municípios". Segundo ele, o crescimento vertiginoso dos orçamentos do MEC e do FNDE nos últimos anos deveu-se à melhora no desempenho dos projetos da educação (BRASIL, 2010, s/p).

Estes instrumentos desencadearam, no interior das escolas públicas da região, discussões e planejamentos sobre suas prioridades, uma vez que o plano dá autonomia na aplicação do recurso financeiro e pedagógico. Na região pesquisada, a maioria das escolas executa o PDE e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo quando, no caso de não ter condições de executá-los sozinha, é monitorada pelos respectivos sistemas de ensino, por meio das Secretarias de Educação.

ANA tem como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática por meio de testes cognitivos. Na edição de 2014, aplicada de 17 a 28 de novembro, participaram da avaliação 49.176 escolas públicas e cerca de 2,5 milhões de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2016).

O cálculo da previsão e participação na avaliação considera as informações declaradas ao Censo da Educação Básica no ano de 2014. Para participar da avaliação, a escola deveria ter, pelo menos, 10 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. E, para ter seu resultado divulgado, a escola precisou cumprir o critério de 80% de estudantes participantes.

Em 2014, para atender a uma determinação do PNE (Lei nº 13.005/2014), tiveram resultados divulgados as escolas que apresentaram taxa igual ou maior a 80% de participação dos estudantes (INEP, 2014b).

O Painel Educacional Municipal/Ensino Fundamental Anos Iniciais, disponibilizado no *site* do INEP, aponta os resultados alcançados pelos municípios e estados. A esse respeito, este instrumento diz que "os resultados dos testes de aprendizagem realizados em seu município/estado são apresentados em uma Escala de Proficiência[26] composta por níveis[27] progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência" (INEP, 2016, s/p).

As escalas da ANA são divididas em níveis de proficiência, assim como ocorre na Prova Brasil e no SAEB. Em leitura e Matemática, são quatro níveis, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 4, o mais alto. Em escrita são 5 níveis de desempenho. O MEC considera que a criança está proficiente quando atinge o nível 2 em leitura e o nível 3 em escrita e em Matemática (BRASIL, 2015, s/p).

De acordo com o presidente do INEP, José Francisco Soares, o Instituto optou pela divulgação por níveis porque, para a ANA, o importante é o diagnóstico. "Independentemente da faixa em que o aluno se encontra, ele deve ser atendido por uma proposta pedagógica adequada" (BRASIL, 2015, s/p), explicou. "A lógica da ANA é dar para a escola e para as redes a oportunidade de intervenção relevante para cada criança" (BRASIL, 2015, s/p).

Para entender a lógica dos níveis é relevante mencionar que "o MEC considera que o aluno está proficiente quando atinge o nível 2 em leitura e o nível 3 em escrita e em matemática" (BRASIL, 2015, s/p).

Segundo o Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro (2017), os dados de 2013 não foram divulgados na íntegra, apenas as médias de leitura e Matemática por nível. Afirma que a aplicação serviu de "teste do instrumento". Embora a edição de 2013 esteja, assim,

[26] Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento (INEP, 2016, s/p).

[27] Quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

configurada pelo MEC, é utilizada no momento da divulgação dos resultados nacionais como elemento comparativo em relação aos resultados do ano de 2014 (BRASIL, 2015).

De acordo com o MEC, 77,79% dos alunos brasileiros têm proficiência considerada adequada em leitura, 65,54% em escrita e 42,93% em Matemática (BRASIL, 2015). Veja-se, a seguir, a publicação dos dados apontados pelo órgão.

Os dados mostram que **22,21**% dos alunos estão no nível mais baixo **de leitura**. Isto significa que eles só são capazes de ler palavras, mas não de compreender frases e textos. Em 2013, **24,13%** estavam nesse nível – os dados apresentam, portanto, uma pequena evolução.

No **segundo nível,** os alunos conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, bem como reconhecer a finalidade deles, entre outras competências. Em 2014, **33,96%** das crianças do 3º ano estavam nessa faixa de aprendizagem, contra **33,1% do** ano anterior.

No **nível 3**, em que o aluno já infere sentidos em relações mais complexas (como a de causa e consequência), estão **32,63% das** crianças. Na primeira edição da Prova, **32,85%** estavam nesse ponto da escala.

O nível mais alto de proficiência, o quarto, em que o aluno já domina relações de tempo em texto verbal e identifica os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, por exemplo, tem **11,2%** das crianças brasileiras. Houve evolução em relação a 2013, quando eram **9,92%.**

Como em outras avaliações e dados educacionais, as desigualdades entre as regiões brasileiras são grandes. No caso de leitura, por exemplo, 44% dos estudantes encontram-se no nível 1 no Amapá e no Maranhão. **Em Santa Catarina e em Minas Gerais, essa taxa é de 9%.** As Regiões Norte e Nordeste têm as maiores concentrações de crianças no primeiro nível da proficiência em leitura (35% e 36%, respectivamente) e as menores no nível 4, o mais alto (5% e 6%).

Em leitura, a escala de proficiência de **escrita tem cinco níveis**. O primeiro concentra os alunos que não conseguiram produzir um texto, entregaram a prova em branco ou apenas com desenhos. Do total de crianças do 3º ano de escolas públicas que fizeram a ANA, **11,64%** estão no nível 1. A faixa de proficiência subsequente agrega os alunos que ainda trocam as letras das palavras e, portanto, não produzem textos legíveis. O nível 2 concentra **15,03%** dos alunos brasileiros. Já o nível 3, tem **7,79%** das crianças, cuja pontuação na prova mostra que elas conseguem escrever palavras com sílabas canônicas (consoante-vogal), mas com erros. A produção textual desses alunos é considerada inadequada à proposta da avaliação. O nível 4 é o que concentra a maioria dos alunos: **55,66%.** É nele, conforme o MEC, que começa a aquisição do texto por parte dos alunos, já que conectam as partes do texto e conseguem dar

continuidade a uma narrativa – porém, ainda existem inadequações como erros de pontuação. A taxa do nível mais alto, o 5, revela que **apenas 9,88%** das crianças já escrevem de acordo com o que se espera ao fim do Ciclo de Alfabetização.

Assim como em leitura, na escrita as desigualdades regionais mostram-se presentes. A Região Nordeste tem um quarto dos alunos no nível 1 e a menor taxa, junto aos estados do Norte, para o nível 5: 4%. **Por sua vez, a Região Sul tem a menor concentração de alunos no primeiro nível (5%),** enquanto o Sudeste tem o melhor índice para o nível 5: 15% das crianças.

Em Matemática, **no nível 1** da escala, as crianças do fim do Ciclo de Alfabetização conseguem ler as horas em relógios digitais e medidas em instrumentos (como termômetros e réguas), por exemplo. Segundo os dados da ANA, **24,29%** das crianças estão nesse nível, contra **23,7%** da edição passada da Prova. No nível 2 estão **32,78%** dos alunos (em 2013, eram **34,16%).** Nessa faixa de proficiência, as crianças conseguem fazer as operações de adição (com até 3 algarismos) ou subtração (com até 2 algarismos), mas sem reagrupamento. Elas também reconhecem figuras geométricas planas por seus nomes, entre outras competências. **O nível subsequente** é o dos alunos que já são capazes de completar sequências numéricas decrescentes (de números não consecutivos) e identificar frequências iguais em gráfico de colunas. Nele, estão **17,78% das** crianças que fizeram a ANA. Em 2013, eram **18,23%.** No ponto mais alto da escala estão **25,15%** dos alunos (**23,91%** na edição anterior da Prova). No nível 4, os alunos identificam categorias associadas a frequências específicas em gráficos de barra e também calculam operações de adição de duas parcelas de até 03 algarismos (com mais de um reagrupamento – na unidade e na dezena).

Entre as regiões, novamente o Nordeste tem os piores resultados, concentrando 39% das crianças no nível 1. O Norte apresenta a menor no melhor nível, o 4, com 12%. **Já o Sudeste tem a menor taxa no nível 1 (14%) e a maior no 4 (36%) do Brasil** (BRASIL, 2015).

Embora os dados divulgados em nível nacional mencionem o estado de Santa Catarina com bom resultado na leitura, pode-se observar, pelos quadros a seguir, que os dados do município pesquisado apresentam bons resultados de desempenho nos níveis de alfabetização.

Para exemplificar como estes resultados são divulgados pelo INEP, apresentam-se a seguir os quadros, que também registram a distribuição percentual dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental do município de Braço do Norte que realizaram a ANA.

Quadro 5 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência na leitura do município de Braço do Norte – ANA 2013/2014

Leitura (prova objetiva)			
		Percentual	
		2013	2014
Nome	Descrição		
Nível 1 (Até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes são capazes de: Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	4,68%	10,08 %
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado pelo título ou na primeira linha. Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.	30,33%	36,70 %
Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal - tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.	53,59%	44,31 %
Nível 4 (Mais que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.	11,41%	8,91 %

Fonte: INEP, 2016.

Nível de alfabetização em leitura

Os dados mostram que **10,08%** dos alunos estão no nível mais baixo de leitura. Isto significa que eles só são capazes de ler palavras, mas não de compreender frases e textos. Em 2013, **4,68%** estavam nesse nível – os dados apresentam, portanto, uma evolução.

No segundo nível, os alunos conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, bem como reconhecer a finalidade deles, entre outras competências. Em 2014, **36,70%** das crianças do 3º ano estavam nessa faixa de aprendizagem, contra **30,33%** do ano anterior.

No nível 3, em que o aluno já infere sentidos em relações mais complexas (como a de causa e consequência), estão **44,31%** das crianças. Na primeira edição da prova, **53,59%** estavam além deste ponto da escala. Este fato evidencia um crescimento nos níveis anteriores.

No nível mais alto de proficiência, o quarto, em que o aluno já domina relações de tempo em texto verbal e identifica os participantes de um diálogo, estão **8,91%** das crianças do município. Houve declínio em relação a 2013, quando eram **11,41%.** Este dado, novamente, chama a atenção por demonstrar que no ano anterior o município apresentava melhor resultado.

Quadro 6 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência na escrita do município de Braço do Norte – ANA 2013/2014 (continua)

Escrita (prova discursiva)			
		Percentual	
		2013	2014
Nome	Descrição		
Nível 1 (Menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.		4,40 %
Nível 2 (Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.		2,73 %
Nível 3 (Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.		2,40 %
Nível 4 (Maior ou igual a 500 e	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes		72,86 %

(conclusão)

Escrita (prova discursiva)			
		Percentual	
		2013	2014
Nome	Descrição		
menor que 600 pontos)	estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.		
Nível 5 (Maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.		17,61 %

Fonte: INEP, 2016.

Nível de alfabetização em escrita

A escala de proficiência de escrita tem cinco níveis. O primeiro concentra os alunos que não conseguiram produzir um texto, entregaram a prova em branco ou apenas com desenhos. Do total de crianças do 3º ano de escolas públicas do município de Braço do Norte que fizeram a ANA**, 4,40%** estão no nível 1.

A faixa de proficiência subsequente agrega os alunos que ainda trocam as letras das palavras e, portanto, não produzem textos legíveis**. O nível 2** concentra **2,73%** das crianças braçonortenses.

Já **o nível 3**, abrange **2,40%** das crianças, cuja pontuação na prova mostra que elas conseguem escrever palavras com sílabas canônicas (consoante-vogal), mas com erros. A produção textual dessas crianças é considerada inadequada à proposta da avaliação.

O **nível 4** é o que concentra a maioria das crianças: **72,86%.** É nele, segundo o MEC, que começa a aquisição do texto por parte da criança, já que conectam as partes do texto e conseguem dar continuidade a uma narrativa – porém, ainda existem inadequações como erros de pontuação.

A taxa do nível mais alto, o **5**, revela que apenas **17, 61%** das crianças já escrevem de acordo com o que se espera ao fim do Ciclo de Alfabetização.

Quadro 7 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência na Matemática do município de Braço do Norte – ANA 2013/2014

Matemática (prova objetiva)			
		Percentual	
		2013	2014
Nome	Descrição		
Nível 1 (Até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes são capazes de: Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. Associar figura geométrica espacial ou plana à imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.	2,98%	7,41%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas). Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos. Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens. Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.	26,85%	36,81%
Nível 3 (Maior que 525 até 575 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. Identificar frequências iguais em gráfico de colunas. Identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto. Identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena). Calcular subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar. Resolver problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.	30,55%	27,87%
Nível 4 (Maior que 575 pontos)		39,62%	27,90

Fonte: INEP, 2016.

Nível de alfabetização em Matemática

No **nível 1** da escala em Matemática, as crianças do fim do Ciclo de Alfabetização conseguem ler as horas em relógios digitais e medidas em instrumentos (como termômetros e réguas), por exemplo. Segundo os dados da ANA, **7,41%** das crianças estão nesse nível, contra **2,98%** da edição passada da prova.

No **nível 2** estão **36,81%** das crianças (em 2013, eram **26,85%).** Nessa faixa de proficiência, as crianças conseguem fazer as operações de adição (com até 3 algarismos) ou subtração (com até 2 algarismos), mas sem reagrupamento. Elas também reconhecem figuras geométricas planas por seus nomes, entre outras competências.

O nível subsequente **3** é o das crianças que já são capazes de completar sequências numéricas decrescentes (de números não consecutivos) e identificar frequências iguais em gráfico de colunas. Nele, estão **27,87%** das crianças que fizeram a ANA. Em 2013, eram **30,55%.**

No ponto mais alto da escala estão **27,90%** das crianças (**39,62**% na edição anterior da prova). **No nível 4,** os alunos identificam categorias associadas a frequências específicas em gráficos de barra e também calculam operações de adição de duas parcelas de até 3 algarismos (com mais de um reagrupamento – na unidade e na dezena).

Observa-se, pelo exposto, que o instrumento oferece uma leitura pedagógica da aprendizagem das crianças, das competências manifestadas nos resultados das avaliações, apontando ser uma ferramenta aliada ao trabalho escolar.

No Documento "SAEB 2001: Novas Perspectivas" (2002) define-se competência, na perspectiva de Perrenoud, como a "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar a eles" (BRASIL, s/d, p. 5). A fundamentação da capacidade de agir eficazmente nos leva a perceber a relação do termo com os critérios da alfabetização prescritos em níveis pelo MEC para a avaliação. Quer dizer, o aluno tem a responsabilidade de atingir os níveis, do contrário não é considerado bom ou eficaz para o sistema avaliativo, que não pensa nas possibilidades e condições divergentes para chegar ao atendimento do estabelecido. Ora, se o aluno vem de uma classe popular extremamente pobre, em condições mínimas de sobrevivência, desprovida das necessidades básicas, como poderá atingir tais competências? Ainda refletindo sobre o conceito, que acrescenta, apoiando-se "em conhecimentos", perguntamo-nos: quais seriam estes conhecimentos? Pois a sua condição de vida é destituída de bagagem cultural e do saber universal constituído que é oportunizado a pessoas com maior poder aquisitivo, os ricos.

Neste sentido, o uso dos resultados enquanto subsídio para discussões pedagógicas na escola pode servir de ponto de partida para reflexões internas sobre a rotina escolar com vistas ao processo de ensino e à discussão das particularidades apresentadas associadas à prática pedagógica escolar. Cada escola pode recorrer aos resultados próprios.

No documento básico sobre a ANA (INEP, 2013a, p. 9), encontra-se a definição de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização:

> Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som/grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (Brasil.MEC/SEB, 2012 p. 27). (INEP, 2013a, p. 9).

O documento acima citado faz menção, ou seja, apresenta o conceito utilizado no documento intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, publicado em 2012 (BRASIL, 2012c).

Já a alfabetização em Matemática, pode ser conceituada como:

> O processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã (BRASIL, 2012c, p. 60).

A escala de proficiência de Língua Portuguesa (escrita) também é composta por quatro níveis e, no geral, pressupõe a progressão da aprendizagem de um nível para outro. Contudo, é importante ressaltar que o processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares (INEP, 2016).

Nos resultados de Língua Portuguesa (Escrita), além dos percentuais de alunos distribuídos nos níveis da escala, apresenta-se o percentual de cadernos de prova que não foram pontuados, por conter a escrita de palavras sem relação semântica com a imagem apresentada ou escrita incompreensível.

Ao analisar os resultados das escolas pesquisadas, a equipe escolar poderá verificar o percentual de crianças posicionadas em cada nível da escala, bem como a descrição das habilidades referentes a esses níveis para refletir pedagogicamente sobre tais resultados. Isso, se complementado pelas avaliações internas dos professores, pode ajudar na elaboração de propostas pedagógicas que visam a possibilitar a aprendizagem de todas as crianças. No entanto, é preciso não esquecer que o processo de aprendizagem é complexo e demanda uma série de fatores internos e externos à escola.

Neste sentido, Esteban (2012, p. 574) complementa:

> A proposição de processos avaliativos ancorados em parâmetros predefinidos e com pouca flexibilidade é indispensável à diferenciação dos sujeitos. O padrão estabelece o que se considera normal, o que o torna também normativo, funcionando muitas vezes como uma imposição. **Nesse sentido, avaliar apresenta-se como o ato em que se reconhece o que está dentro da norma, que resulta em um valor positivo, e o que dela se afasta, desqualificado por não corresponder aos parâmetros assumidos como válidos.** Portanto, pode-se propor a avaliação qualitativa segundo esses pressupostos e a ela conferir uma função reguladora, para criar compatibilidade entre os sujeitos, seus discursos e seus percursos e a norma vigente, o que produz justificativas aceitáveis e socialmente válidas para a exclusão decorrente do fracasso escolar. (grifo nosso).

Neste raciocínio, a avaliação em larga escala com indicadores dos níveis de alfabetização alcançados pelas crianças, com vistas ao rendimento escolar, pressupõe um modelo de aprendizagem focado nos moldes da responsabilização dos resultados e induz a escola e professores, de forma subjacente, a promover práticas de ensino voltadas a este fim, aguçando uma política educacional reguladora.

"As metas atuam como um elo entre os parâmetros que fundamentam a avaliação e a realização cotidiana da prática pedagógica, com impacto inclusive na regulação das relações interpessoais" (ESTEBAN, 2012, p. 573). Desta forma, a avaliação apresenta-se como o ato em que se reconhece o que está dentro da norma, que resulta em um valor positivo, e o que dela se afasta, desqualificado por não corresponder aos parâmetros assumidos como válidos.

Além dessas informações, o Painel Educacional (INEP, 2016) também divulga o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente, presentes nas avaliações em larga escala e produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo, o que pode ser relevante.

O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de

bens e contratação de serviços pela família das crianças. De acordo com a Nota Técnica publicada pelo INEP (2014d), o INSE participantes da ANA tem por finalidade divulgar o perfil do alunado, conforme versa:

> A fim de ampliar o escopo desse monitoramento, tal como requer o atual Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), o qual prescreve que o Sistema de Avaliação da Educação Básica passe a divulgar também indicadores de avaliação institucional tratando, entre outros aspectos, do perfil do alunado (INEP, 2014d, s/p).

Segundo o órgão, este indicador será usado com o objetivo de contextualizar os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, nas diferentes avaliações e exames realizados pelo INEP.

Assim, o nível socioeconômico é considerado um constructo latente, que sintetiza, de maneira unidimensional, informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar. O INSE objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e nos exames realizados pelo INEP, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social. Desta forma, compreende-se que esta ferramenta que delineia as diferentes realidades sociais em que se encontram as comunidades escolares pode ser considerada uma aliada na reflexão sobre os resultados da avaliação das escolas e subsidiar dados para formulação de políticas e discussão de ações que visem à melhoria da aprendizagem dos alunos (INEP, 2014d).

Abaixo, apresenta-se o quadro do Indicador de Nível Socioeconômico do município pesquisado.

Quadro 8 – Indicador do nível socioeconômico do município de Braço do Norte/SC no ano de 2013

	REM		**RM**	
	%	Quantidade	%	Quantidade
Nível				
Muito alto	0,00	0	0,00	0
Alto	25,00	1	25,00	1
Médio alto	75,00	3	75,00	3
Médio	0,00	0	0,00	0
Médio baixo	0,00	0	0,00	0
Baixo	0,00	0	0,00	0
Muito baixo	0,00	0	0,00	0

Fonte: INEP, 2016.

De acordo com os dados, percebe-se que 75% das crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município procedem de famílias com nível socioeconômico médio alto e 25% de nível alto.

O Indicador de Formação Docente analisa, em cada escola, a formação dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que lecionam Língua Portuguesa e Matemática. Apresenta, assim, o percentual de disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são regidas por professores com Licenciatura em Pedagogia/Normal Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Matemática, respectivamente (INEP, 2016).

A Nota Técnica nº 020/2014, 21 de novembro de 2014, esclarece que o objetivo "é introduzir um indicador da adequação da formação inicial dos docentes das escolas de educação básica brasileira, segundo as orientações legais" (p. 1). A Nota salienta que este indicador tem por finalidade regular a oferta, em caráter especial, de programas de formação de docentes para suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades e, portanto, não devem ser utilizados para justificar uma "via rápida" ou "alternativa" aos cursos de licenciatura (INEP, 2014c, p. 3).

Observa-se que este indicador atende à necessidade do MEC em mapear a real situação de oferta da educação brasileira, incluindo estados e municípios como um instrumento de base para formulação e implementação de políticas que possibilitem o cumprimento da LDB (1996) no que se refere à formação de docentes para a Educação Básica, arts. 62 e 63:

> 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.
> 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.

Estas informações e iniciativas do Governo Federal mostram, claramente, as dificuldades do Brasil e a morosidade em garantir o cumprimento das leis definidas para a educação nacional. Após 21 anos da sua publicação, ainda não estão introduzidas no cenário educacional suas determinações na íntegra, e, ao que se percebe, está longe de atingir seus princípios.

Quadro 9 – Formação dos docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Braço do Norte/SC

		REM	RM
		%	%
Grupos	Descrição		
Grupo 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	82,70	87,90
Grupo 2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	0,00	0,00
Grupo 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	0,00	0,00
Grupo 4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.	0,00	1,10
Grupo 5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.	17,30	11,00

Fonte: INEP, 2016.

Os dados acima apontam que 82,70% dos docentes da Rede Estadual Municipal possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam contra 87,90 da Rede Municipal.

A partir do estudo deste instrumento utilizado para aferir os níveis de alfabetização, nível socioeconômico e formação docente das escolas públicas e seus resultados, apresentam-se, no próximo capítulo, as implicações desta avaliação no cotidiano das escolas, com os alunos, pais, professores, rotina escolar do Ciclo Alfabetizador e na prática pedagógica das escolas. Ainda, como as escolas trabalham com estes indicadores.

Compreende-se que estes 03 (três) elementos colaboram no entendimento da situação educacional atual, permitindo uma análise mais detalhada dos aspectos existentes e daqueles que faltam como forma de conduzir discussões e ações para promover a qualidade da educação no país.

Entende-se que, ao atribuir valor estatístico ao desempenho dos alunos e do contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas, auxiliam no monitoramento de cada realidade por meio dos respectivos sistemas de ensino, apontando o acesso, a permanência e a aprendizagem. Assim, podem contribuir para a elaboração de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação nas diferentes realidades educacionais. Por outro lado, pergunta-se se os mesmos têm esta finalidade ou servem apenas para gerar mais culpabilidade na sociedade em si, minimizando a responsabilidade do Estado em assegurar a qualidade da educação ofertada no país.

A avaliação dos níveis de alfabetização no município de Braço do Norte indica que, em relação aos instrumentos e critérios estabelecidos pelo MEC para mensurar as habilidades estabelecidas por níveis, o município atinge bons indicadores. Nesse sentido, concorda-se com os estudos de Costa (2010, p. 60), quando aponta que "das três variáveis independentes selecionadas, a que apresentou significativa relação (0,827) com o desempenho escolar foi o aspecto socioeconômico". Conclui a autora, afirmando que o nível social e econômico da população influencia fortemente no desempenho escolar dos alunos, ou seja, alunos de estratos populacionais mais pobres estudam nas piores escolas e, consequentemente, apresentam os piores desempenhos. A qualidade de ensino não se distribui de forma igualitária para todos.

Assim sendo, é neste contexto que foi realizado o estudo que será apresentado a seguir.

4 A VISÃO DOS DIRETORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar as respostas ao objetivo da pesquisa, que é conhecer as implicações da ANA no cotidiano escolar no município de Braço do Norte/SC, sob a visão do diretor. A proposta é analisar as repercussões da Avaliação Externa aplicada no 3º ano do Ciclo alfabetizador na rotina da escola. E, sendo o diretor um profissional que atua na escola na organização e na articulação das atividades, sua visão pode contribuir para o conhecimento sobre o papel dessa política de avaliação. Na organização estão incluídas atividades desde a organização do calendário escolar até a proposta pedagógica e currículo escolar, além de articular toda a equipe gestora, tanto no aspecto administrativo e financeiro quanto no pedagógico e social. Isso quando dispõe de uma equipe, pois grande parte das escolas não possui, no seu quadro organizacional, a equipe de profissionais necessários para o funcionamento adequado da escola. Nesses casos, o diretor é o responsável por todas as atividades relacionadas à gestão.

Elencar suas responsabilidades e a complexidade delas no decorrer do dia letivo permite que se tenha uma dimensão de suas funções e desafios. Entre eles, as políticas e programas educacionais que surgem repentinamente para sanar, provisoriamente, problemas recorrentes na história da educação brasileira, como, por exemplo, baixos índices de rendimento escolar e reprovação.

Contudo, no campo organizacional a escola, enquanto instituição de ensino formal, é regulamentada, oficialmente, com base nos documentos norteadores de cada nível ofertado e leis específicas.

A dinâmica da escola é pensada pela comunidade escolar para atingir o papel que esta instituição tem na sociedade, que, segundo Saviani (2008, p. 75), é "possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade". Nesse sentido, a comunidade escolar objetiva suas ações no Projeto Político Pedagógico da escola, que define suas intenções, crenças e práticas de ensino e que engloba uma organização implícita ou explícita das ações, tempos e espaços.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Braço do Norte (2010), é necessário cuidar da rotina, dos atos e atitudes do espaço escolar. Não basta, portanto, cuidar apenas do planejamento pedagógico e do discurso na escola. Ainda conforme a Proposta Pedagógica da Rede Municipal:

> O papel fundamental da Secretaria Municipal da Educação é **oportunizar às unidades escolares a autonomia para que estas possam, através do trabalho de gestão, criar situações de convivência social, qualificar-se para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, promover a compreensão dos fundamentos científicos do fazer pedagógico**, contribuindo para o aprimoramento pessoal e coletivo, para a formação ética, para a autonomia intelectual e raciocínio crítico, indispensáveis a todo profissional envolvidos no processo educativo (BRAÇO DO NORTE, 2010, s/p, grifo nosso).

Sobre a autonomia da escola em planejar sua rotina, Freire (1998, p. 43) lembra que "a rotina não é algo que se arrasta tediosamente pelo tempo, mas a cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo".

O Projeto Político Pedagógico é um documento que determina a organização das ações da própria escola, da direção, dos professores, da Associação de Pais e Professores (APP), dos funcionários, dos alunos, buscando alcançar metas e objetivos educacionais bem definidos. Neste, objetiva-se a convergência de ações em direção a objetivos, à eficiência dos recursos selecionados e ao do processo. Projeto Político Pedagógico é também um ato político-ideológico, pois é uma atividade intencional. Nele, busca-se determinar fins. Ele torna presente e explícita a concepção de sociedade, de homem e de educação.

Planejar uma instituição escolar é definir claramente suas metas e seus objetivos educacionais: o que pretende que seus alunos aprendam de conhecimentos, habilidades e competências; para que pretende formar seus alunos, que cidadão quer formar, como vê seu papel nessa formação. Enfim, a escola vai definir seu marco doutrinal e as diretrizes básicas que orientarão sua atividade educativa.

Nessa perspectiva, Saviani (1992, p. 24-25) esclarece:

> [...] a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

A materialidade desse currículo no Projeto Político Pedagógico da escola exigirá que sejam identificados diferentes aspectos como a gestão do tempo, do espaço, recursos econômico-financeiros, recursos didáticos e metodológicos, com os quais contar para que as metas e os objetivos sejam alcançados.

É no contexto escolar cuja organização interna de cada escola é definida pelo Projeto Político Pedagógico, que se busca conhecer a repercussão da ANA, na perspectiva dos diretores. Inicia-se procurando saber sobre o interesse das crianças em realizar a ANA. As

respostas dos diretores indicam que, na maioria das escolas, as crianças não demonstram interesse em fazer a Provinha, sendo que das 08 escolas pesquisadas, os diretores de 05 delas responderam que não há interesse por parte das crianças e 03 responderam que há, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 10 – As crianças de sua escola demonstram interesse em participar da Provinha ANA?

Escola	**Sim**	**Não**
Escola A	X	
Escola B		X
Escola C		X
Escola D		X
Escola E	X	
Escola F	X	
Escola G		X
Escola H		X
Total	03	05

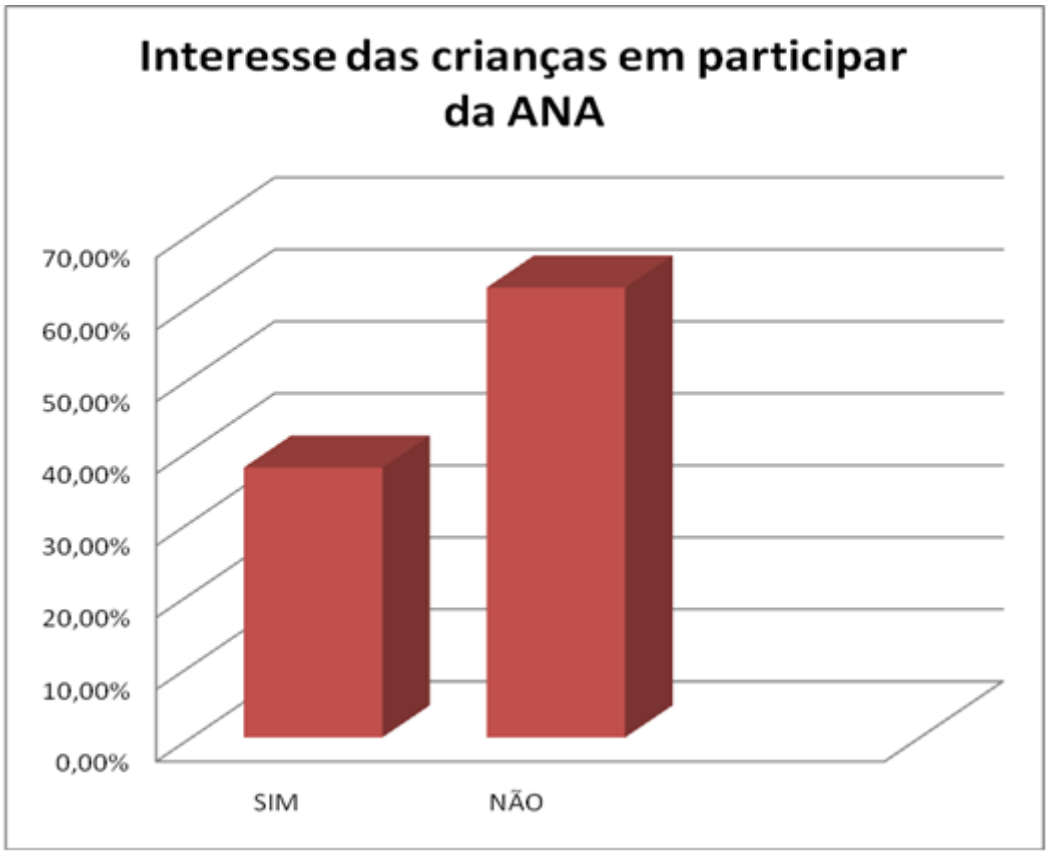
Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado aos diretores em março de 2016).

No questionário foi solicitado que, em caso afirmativo, fosse descrito como isso ocorria. Os três diretores que responderam de forma afirmativa sobre o interesse de participação das crianças descrevem que estimulam as crianças para a realização da avaliação, que realizam como uma atividade normal e que as crianças veem a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem. Demonstram isso as falas dos diretores das Escolas A, E e F. *A direção, juntamente com o professor, estimulam [sic] as crianças para a realização da avaliação* (diretor da Escola A). *Fazem como uma atividade normal, mas não com um interesse e motivação especial* (diretor da Escola B). E o diretor da Escola F descreve: *Conhecem a proposta pedagógica da escola e veem a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino aprendizagem.* (Questionário aplicado em março de 2016).

Um fato importante foi a declaração de um diretor que, embora tenha respondido que a criança não demonstra interesse em participar da ANA, relata: *As nossas crianças nunca foram trabalhadas nesse sentido* (diretor da Escola H).

Demonstrando em percentuais a questão levantada, pode-se ter uma melhor leitura desses dados, como mostra o gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Interesse de participação das crianças na ANA



Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

Analisando as respostas, percebe-se que as três escolas em que as crianças demonstram interesse em participar da avaliação apresentam razões diferentes, entre elas: há um trabalho de mobilização na escola motivando para a participação; realizam a prova como uma atividade normal, mas não com interesse e motivação e que as crianças conhecem a proposta pedagógica da escola e veem a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino aprendizagem.

Através das respostas, observa-se que as escolas que indicaram interesse por parte da criança em realizar a ANA foi um interesse despertado a partir da posição da escola em relação à avaliação, e que as respostas não evidenciam se este movimento é porque concordam com a avaliação e a consideram relevante para o processo ensino aprendizagem, ou se fazem este movimento com as crianças para atender às exigências legais determinadas pelo estado. Isto porque não foi questionada aqui a posição da direção em relação à prova, o que inviabiliza qualquer análise sobre como ela está sendo apresentada para as crianças. Apenas se questionou se havia ou não interesse das crianças.

Indagados se a escola havia informado os pais sobre a implantação da Prova da ANA, seis diretores responderam que não e dois que sim.

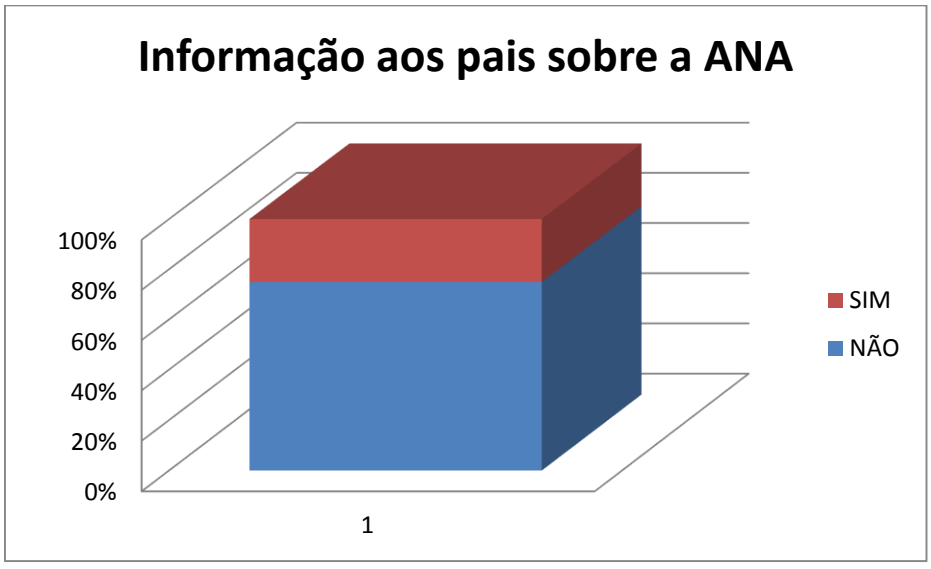
Quadro 11 – Informação aos pais sobre a implantação da ANA

Escola	Sim	Não
Escola A	X	
Escola B		X
Escola C		X
Escola D	X	
Escola E		X
Escola F		X
Escola G		X
Escola H		X
Total	02	06

Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

Abaixo, demonstram-se em percentuais os resultados sobre a questão levantada para se ter uma melhor leitura desses dados, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Informação aos pais sobre a ANA



Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

Questionados sobre as razões que levaram à escola a não informar os pais, as justificativas são: para que as crianças não faltem no dia da avaliação, para não se sentirem tímidos no dia da prova e também porque não sabiam que a Provinha seria aplicada naquele dia. Tais justificativas podem ser observadas na resposta dos diretores das Escolas H e C. Para a primeira, *a escola não informou diretamente os pais e as crianças da aplicação já pensando nessa questão de as crianças serem temerosas com o dia de aplicação. [...] Pra [sic] não haver*

talvez uma falta das crianças naquele dia [...]. Para o diretor da Escola C, porque *não sabia nada [...]*.

Percebe-se que, quase na sua totalidade as escolas expressam, em suas manifestações, a ausência em informar os pais sobre a implantação da Provinha ANA. Fato que exterioriza a grande dificuldade de as escolas se aproximarem das famílias. Qual o significado dessa postura das escolas? Entende-se que qualquer que seja a posição da escola em relação à ANA (seja por comunicar ou não os pais sobre a realização da prova) deve ser uma decisão tomada pelo coletivo escolar.

Segundo Lück (2006, p. 30-31),

> [...] a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos.

Diante da importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, a escola, enquanto instituição responsável pelo conhecimento, deve sempre buscar o diálogo com a família, abrindo espaços para a colaboração mútua, refletindo juntas sobre os desafios da educação e a busca por melhor qualidade do ensino e melhores resultados. Mas, como constituir um processo dialógico entre escola e comunidade escolar se a escola decide unilateralmente se é ou não importante os pais saberem da realização da ANA, seu significado no contexto educacional?

Nessa direção, Paro (2000, p. 30) ressalta:

> A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

Além disso, para que se tenha uma escola comprometida com a educação, com a democracia, torna-se necessário manter o diálogo com as famílias, compartilhando suas funções, objetivos e desafios.

Os pais das crianças que fizeram a ANA em Braço do Norte foram informados sobre a avaliação somente por duas escolas. Esta informação surpreende, visto que, como professora da rede, pude observar durante anos que os pais das crianças do Ciclo Alfabetizador são, normalmente, os mais presentes no ambiente escolar, pois as crianças nesta idade ainda

necessitam de acompanhamento na locomoção até a escola, situação que favorece o contato com a instituição escolar. No entanto, a falta de comunicação sobre o que está acontecendo no processo de ensino revela pouca interação da escola com a família.

As duas escolas que informaram os pais sobre a implantação da Provinha ANA relataram que a informação ocorreu da seguinte forma. De acordo com o diretor da Escola A: *Através de reuniões, foi feita reunião pedagógica por sala e foi informado aos pais.* E na fala do diretor da Escola D: *Sim, foi orientado. Os pais foram avisados, né [sic], foi um [...] um recado pros [sic] pais comunicando que as crianças teriam essa prova [...] que elas tariam [sic] sendo avaliadas, é [...] no caso, ainda deixou as crianças bem ansiosas pra [sic] essa aplicação de prova.*

Observa-se que somente uma escola realizou reunião pedagógica com os pais para informar sobre a avaliação. Estas reuniões na escola possibilitam a interação com as famílias, oportunizando momentos de reflexões e discussões pertinentes ao cotidiano escolar e tomadas de decisão.

Seguindo o objetivo da pesquisa de conhecer as repercussões da ANA no cotidiano escolar, ao questionar os diretores das escolas sobre como os professores receberam a informação da realização da ANA, os diretores responderam o seguinte: *Pressionados, avaliados, angustiados, indiferentes, mais uma prova.* Alguns professores alegaram *falta de conhecimento do desempenho atingido, falta de conhecimento das finalidades*, que o *instrumento é incompleto e acaba trabalhando em prol da ANA.* (Questionário aplicado em março de 2016).

A partir da análise das informações obtidas no questionário é possível observar que existe impacto sobre os professores e alunos, mas que se diferencia de uma escola para outra. De acordo com o diretor da Escola A: *Muitos professores sentem-se pressionados a dar um foco excessivo no trabalho para o bom desempenho dos alunos*. Na fala do diretor da Escola H: *Como um indicador que avalia os resultados do seu trabalho junto aos alunos.* Para o da Escola C: *Com o fato dos professores não receberem o retorno das avaliações, se torna só mais uma prova.* Para o diretor da Escola G: *Eles veem como algo que não altera a rotina de trabalho, uma vez que nem a criança e professor têm conhecimento do desempenho [...]*.

No relato do diretor da Escola D, o tempo do professor alfabetizador deve ser organizado para atender as crianças com vistas ao processo de alfabetização da turma: *[...] não é através de uma prova que não vai servir muito para nós, pois não tem o poder de reprovação e sim só de índice para encher tabela. Deixando os professores angustiados para o preenchimento dos questionários que são no site e fica todo travado, tirando, assim, o pouco*

tempo do professor. Devemos ter em nossas escolas estruturas para conseguirmos atingir os objetivos que nos são propostos.

Nesta perspectiva também é a fala do diretor da Escola E: *Indiferentes, preencher dados, para quê? Para quem? O que estão fazendo com esses dados. Destaco o PNAIC com resultados positivos com os professores e alunos. Os professores não sentem interesse particular na Prova ANA, nem no sentido pedagógico. [...]*. A fala desta diretora evidencia que, para as escolas, o PNAIC é positivo; a ANA não.

O diretor da Escola B responde de forma mais detalhada, destacando a necessidade de a avaliação estar voltada ao interesse da aprendizagem do aluno e não a serviço do sistema: *Que a avaliação auxilia na alfabetização da criança, pois o professor acaba por trabalhar em prol dela, mas deve-se ter em mente que a avaliação tem que estar voltada a serviço da criança e não do sistema. Para isso, se faz necessário em [sic] investir mais na formação de professores e esclarecer mais sobre a finalidade da ANA. Eles percebem a ANA como um instrumento incompleto, pois a mesma é aplicada a um grupo de crianças que passaram por um processo de aprendizagem num período de três anos. É necessário que fique claro [sic] as utilidades e funções da avaliação e que os resultados da mesma sejam utilizados para mudanças e investimento. Deixando de ser exclusivamente classificatória ou punitiva, deixando claro que é um processo complexo que faz parte do ensino aprendizagem e que seus resultados sejam utilizados para aprimorar o planejamento do trabalho pedagógico* (diretor da Escola B). E o diretor da Escola F: *"Como instrumento indicador das habilidades/competências desenvolvidas que possibilita análise das condições do contexto escolar ao longo dos três anos"*.

Pode-se perceber também, nessas respostas dos diretores, que veem significado da ANA para o processo de ensino aprendizagem quando relacionam com o PNAIC, mas quando falam da ANA isoladamente não a percebem como algo significativo para o processo ensino aprendizagem.

4.1 RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ato de avaliar é uma prática permanente no cotidiano das relações pessoais e interpessoais presente desde o início da história da humanidade, pois é um ato inerente ao ser humano. Na vida as pessoas costumam refletir sobre suas ações, a fim de emitir um julgamento sobre elas para definir suas escolhas, de acordo com as suas condições e possibilidades.

Nos momentos em que se precisa tomar decisões e agir sobre determinada situação,

o ato de avaliar também está presente. Avaliam-se coisas corriqueiras do dia a dia, coisas simples desde o corte de cabelo até o que se vai comer. Em se tratando de educação, o ato é o mesmo, porém mais complexo.

Para melhor compreender este ato, encontra-se na origem epistemológica da palavra seu significado. Tem sua origem no latim, a + *valere,* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo.

Segundo o Dicionário O*n-line*, avaliação "é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo" (SIGNIFICADOS, 2017, s/p).

Para o professor Cipriano Luckesi (2005, s/p, grifo do autor) não existe avaliação quantitativa: "Avaliação, por ser avaliação, é qualitativa. O termo avaliação provém de dois componentes latinos --- 'a' e 'valere' ---, que juntos querem dizer 'atribuir valor a alguma coisa', ou seja, atribuir qualidade a alguma coisa".

Na visão do autor, a avaliação pode ser compreendida como "um juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada de decisão". Assim, esta definição expressa os elementos constitutivos de um processo de avaliação, ou seja, "um juízo de qualidade" significa atribuir qualidade a alguma coisa. "No caso da aprendizagem, são dados do desempenho do estudante na sua aprendizagem dos conteúdos; são dados da realidade de sua aprendizagem. A depender das características dessa aprendizagem, nós lhe atribuímos esta ou aquela qualidade" (LUCKESI, 2005, s/p).

Afirma o autor: "O ato de avaliar só faz sentido se ele tem esse objetivo." Desta forma, o ato de avaliar trabalha com a qualidade atribuída sobre um desempenho que se manifesta com características quantitativas. E chama a atenção para o fato de que na avaliação da aprendizagem faz-se necessário aprender a olhar o educando como um todo e, então, aprender que a qualidade de um ato tem a ver com seu refinamento, com seu aprofundamento. O autor revela, também, que foi isso que o legislador quis dizer quando dispôs na lei que, "na aferição do aproveitamento escolar, deve levar em conta a qualidade sobre a quantidade" (LUCKESI, 2005, s/p).

Embora avaliar signifique uma espécie de medida, seu sentido é muito mais amplo que a medição ou qualificação, pois não é um processo parcial nem linear. Na educação a avaliação é um instrumento grande repercussão que envolve tanto a aprendizagem da criança quanto a prática pedagógica utilizada pelo professor. Para tanto, pressupõe-se uma dinâmica integrada, participativa e o combate efetivo à meritocracia.

No discurso, as orientações pedagógicas sobre a prática pedagógica utilizada na aprendizagem das crianças devem acontecer através de práticas pedagógicas diferenciadas, proporcionando a construção de conceitos que o conduzam às situações de interação no grupo ao qual pertencem.

A ação da criança dentro do processo pedagógico também é reflexo da criatividade, da competência e do envolvimento do professor. Nesse sentido, para tornar o processo avaliativo coerente como uma educação emancipadora, deve-se analisar a prática pedagógica frente aos resultados obtidos, reavaliando os procedimentos e retomando os pontos frágeis, sempre que for necessário para que todos se apropriem do conhecimento trabalhado.

A relação entre avaliação, educação, escola e sociedade é alvo de uma transformação contínua, influenciando os modelos vigentes de educação, escola e sociedade.

Atualmente, a avaliação sistêmica ocorrida dentro das escolas passa a um nível mais elevado, incluindo ao processo a avaliação do sistema educacional, com a qual crianças, professores e gestores não estavam acostumados, implicando em novas construções que, segundo Vianna (2000, p. 22):

> A avaliação, entretanto, no devenir sofreu transformações e gerou novas construções. É um constante vir a ser na área das ciências do homem, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico. O seu enfoque não está circunscrito ao aluno e seu rendimento, ao desenvolvimento de atitudes e de interesses, que constituem o produto do processo instrucional que ocorre na escola. O seu interesse se ampliou, mas não ficou no âmbito da microavaliação. Passou a se interessar por grupos de indivíduos (alunos, professores, administradores, técnicos, etc.); projetos e materiais; instituições e sistemas educacionais nos seus mais diversos níveis e competências administrativas, evoluindo, assim, para uma área bem ampla, que constitui o campo da macroavaliação.

Dada a relevância da avaliação em larga escala, na atualidade nunca se falou tanto em avaliação, ampliando-se de avaliação da aprendizagem, interna à escola, para a externa, de desempenho docente, prática pedagógica, entre outras. A avaliação tornou-se um tema complexo, transformando-se no centro das discussões no cenário da educação brasileira.

Para este cenário educacional centrado em Avaliações Externas e seus resultados, Wiebusch (2012, p. 2, grifo do autor) enfatiza: “O grande desafio que temos e para o qual precisamos encontrar soluções é a qualidade da educação oferecida aos nossos alunos. Os indicadores sociais e educacionais mostram que temos um longo caminho a trilhar, a construir, para ‘garantir’ a aprendizagem”.

De acordo com a autora, esses indicadores servem para mostrar a evolução ou a involução de aspectos primordiais da vida em sociedade, possibilitando a comparação de cada

situação com a de outros municípios, estados e países. Por meio de um conjunto de indicadores, pode-se ter um retrato mais completo e complexo da conjuntura social do Brasil. Cada indicador tem uma valiosa importância, por possibilitar associar vários outros aspectos para entender a realidade, enfrentar de forma mais eficiente os problemas sociais, promover ações futuras visando à qualidade e melhoria da educação e da sociedade. Os estados e municípios, por meio das respectivas secretarias, podem estabelecer relações interativas de experiências, projetos e ações que tenham dado certo em suas realidades, ou tentativas fracassadas que serviram de aprendizado no caminho percorrido.

No município de Braço do Norte, o IDHM é de 0,778. O índice geral do IDMS Índice de Desenvolvimento Municipal Sustentável (IDMS)[28] é de 0,764, conforme quadro abaixo.

Quadro 12 – IDMS do município de Braço do Norte/SC

Sociocultural	0, 755
Econômica	0, 760
Ambiental	0, 842
Político Institucional	0, 700

Fonte: Braço do Norte, 2016.

Como citado anteriormente, no Painel Educacional do município (INEP, 2016), quanto ao nível socioeconômico das crianças que participaram da ANA, 75% eram do nível médio alto e 25%, do nível alto. Esses dados apontam que a comunidade escolar participante da ANA tem bons indicadores sociais, significando que essa comunidade apresenta um dos aspectos considerados positivos no desempenho escolar das crianças.

Conforme o documento básico, ANA, a perspectiva é de que a avaliação proposta integre-se a um processo avaliativo que considera:

> [...] **a avaliação da aprendizagem dos estudantes,** em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária **avaliação da instituição** como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e

[28] É uma ferramenta para a aplicação do conceito de desenvolvimento municipal sustentável construído a partir de uma série de indicadores considerados fundamentais para diagnosticar o grau de desenvolvimento de um território. Esse índice, ao avaliar o desenvolvimento, configura-se como uma ferramenta de apoio à gestão capaz de evidenciar as prioridades municipais e regionais e situar as municipalidades em relação a um cenário futuro desejável. A sustentabilidade é entendida como o desenvolvimento equilibrado das dimensões social, cultural, ambiental, econômica e político-institucional (BRAÇO DO NORTE, 2016).

> conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política (Brasil.MEC, 2007) (INEP, 2013a, s/p, grifos no original).

Portanto, o desafio dos professores é o de consolidar uma prática pedagógica que qualifique a experiência extraclasse das crianças como ponto de partida para planejar as atividades e estimular as crianças, sempre com situações concretas e coerentes com o Plano Político Pedagógico da escola.

Questionados sobre a influência da ANA na rotina escolar do Ciclo Alfabetizador, os diretores evidenciaram que não há unanimidade sobre a influência dessa avaliação no cotidiano do Ciclo Alfabetizador na escola, como pode ser observado no quadro 13.

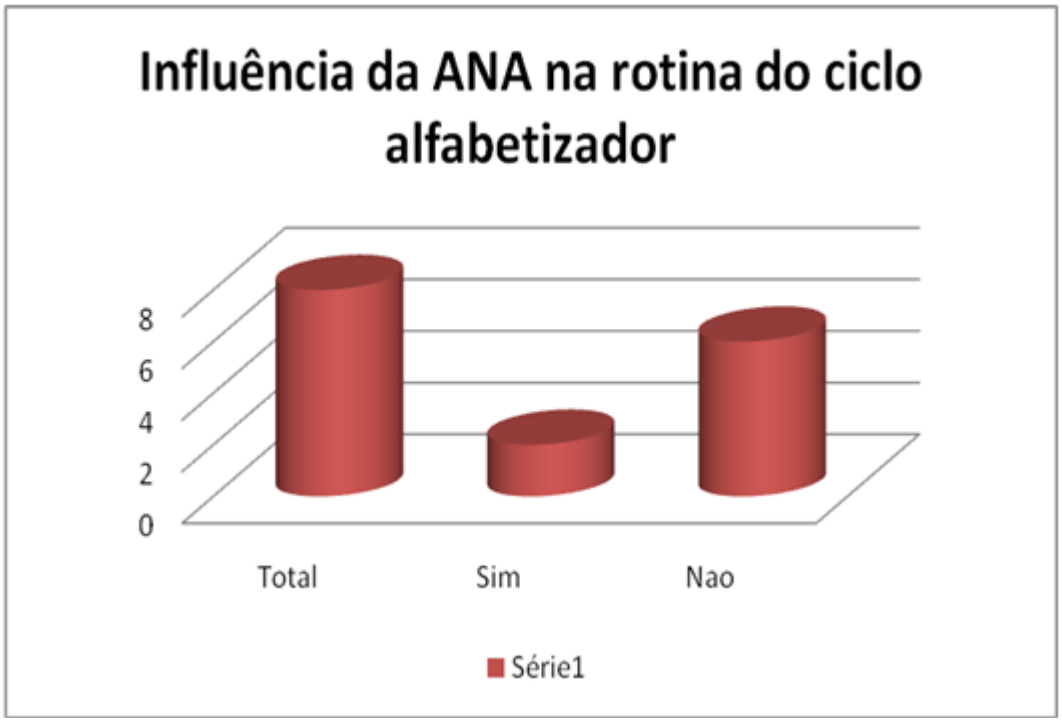
Quadro 13 – Influência da ANA na rotina escolar do Ciclo Alfabetizador

Escola	**Sim**	**Não**
Escola A		X
Escola B	X	
Escola C		X
Escola D		X
Escola E		X
Escola F	X	
Escola G		X
Escola H		X
Total	02	06

Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

Transformando esse total em percentuais, pode-se ter uma melhor dimensão desses dados, como mostra o gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Influência da ANA na rotina do Ciclo Alfabetizador



Fonte: Elaborado pela autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

Percebe-se, nos dados apresentados acima, que do total de respondentes, 25% disseram que houve influência e 75% dos diretores responderam que a Provinha ANA não influencia na rotina escolar do Ciclo Alfabetizador.

Os diretores que responderam sim justificaram sua resposta dizendo que essa influência foi percebida no interesse dos professores em participar do PNAIC, na preocupação em saber que suas crianças seriam avaliadas e na intencionalidade em direcionar a prática pedagógica aos aspectos que seriam avaliados. Esse fato preocupa-nos, pois pressupõe a existência de indução da avaliação sobre o currículo. Ora, se o professor está interessado em participar da formação com vistas à avaliação da alfabetização, conjectura os conteúdos que serão avaliados, portanto "a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 537).

Esses aspectos influenciaram na rotina escolar sintetizado aqui como "Interesse dos professores em aperfeiçoarem-se" e "Prática pedagógica voltada aos fins da Provinha". Tais aspectos também aparecem na fala dos diretores na entrevista, conforme falas abaixo:

Diretor da Escola F: *Sim, éééé [...] [sic] a gente e percebeu assim bastante interesse dos professores em fazê [sic] o curso do PNAIC [...] até pra [sic] se prepará [sic] pra [sic]*

todo esse processo aí, da alfabetização com letramento a [sic] até os três, até o terceiro ano, né [sic]. E na fala do diretor da Escola B: *Sim, bastante. Principalmente porque o professor ele [sic] trouxe, ele traz consigo a preocupação ao saber que os alunos deles [sic] vão ser avaliados [...] ele vai voltar toda a sua prática pedagógica para quê? Para trabalhar aquilo que a criança vai precisar na ho [sic], no momento da avaliação. Assim é conosco também [...]*

Se houve interesse dos professores por aperfeiçoamento, pode-se, por um lado, dizer que a ANA teve um papel de instigar ou levar o professor à formação continuada.

Aprofundando a análise sobre os motivos que levaram a despertar o interesse do professor em participar do PNAIC, encontraram-se evidências que apontam mais para o engajamento das políticas nacionais voltadas à avaliação do rendimento escolar como forma indispensável para realizar sua função de professor frente à ANA, que implicará em apresentar os resultados alcançados pelas suas crianças, do que a formação como forma de aperfeiçoar sua prática em sala de aula e discutir a qualidade da educação.

Neste sentido, concorda-se com Shiroma e Evangelista (2011, p. 135):

> As preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas. Essas iniciativas redundaram na política de 'responsabilização pelos resultados' que se procura impingir aos professores (grifo do autor).

Na citação, entende-se com Shiroma e Evangelista (2011), que a formação oferecida pelo MEC está voltada ao projeto nacional de educação que pressupõe a formação como estratégia para alcançar melhores resultados na ANA. Desta forma, o professor que tem a oferta da formação sabe que dela precisará para acompanhar as novas formas de ensinar, uma vez que o curso disponibiliza material didático para os professores e alunos. E que, posteriormente, virá a ANA. Assim, fica difícil optar por não fazer a formação.

Na estruturação do PNAIC existem quatro eixos de atuação: Formação continuada de professores alfabetizadores; Materiais didáticos e pedagógicos; Avaliações; Gestão, controle social e mobilização.

Para Frade (2015, s/p), o Pacto é uma política de continuidade do governo brasileiro em relação à formação dos educadores. "Ele é uma política educacional mais aprofundada, pois reúne três vertentes indispensáveis para o seu êxito: **o processo de formação, de avaliação** e a disponibilidade de materiais didáticos nas escolas, para o uso do educador e do aluno" (grifo nosso).

Ainda, de acordo com a coordenadora geral do PNAIC na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): “A especificidade do PNAIC é que ele está vinculado a uma meta nacional e é avaliado por provas nacionais, que tornam essas formações mais articuladas às políticas públicas” (FRADE, 2015, s/p).

Concorda-se com Freitas et al. (2017, p. 47) quando se referem à avaliação das redes de ensino:

> Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. No Brasil, ela é predominantemente praticada no nível da federação e dos estados. Criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que a avaliação de larga escala possa avaliar também a escola e os professores.

Ainda, Freitas (2007, p. 973) complementa: “Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos”.

Neste sentido, observa-se a intencionalidade da política nacional de alfabetização atrelada ao Termo de Compromisso “Todos pela Educação” alinhada ao PNAIC. Percebe-se considerável indício das políticas formuladas pelos organismos multilaterais infiltradas nas políticas educacionais, associando a avaliação em larga escala (avaliação do rendimento escolar) que divulgam os resultados alcançados como forma de monitorar e responsabilizar a escola, professores e crianças pela má qualidade do ensino.

Quanto ao segundo aspecto apontado pelos diretores, de que professores voltaram sua prática pedagógica para atender à finalidade da Provinha, a mensagem transmitida é que “os professores estão recebendo formação e material didático para atingir a meta proposta pelo Estado. Se o professor não participar das oportunidades oferecidas como possibilidade de atingir melhores índices, a responsabilidade é dele”. Visto desse modo, subentende-se como uma forma inegável de participação. Como não participar da formação? Por isso, acredita-se que o interesse manifestado por alguns professores não está dissociado das ações do Estado, que tem por objetivo melhorar a imagem da alfabetização do Brasil, através da representação dos resultados das Avaliações Externas.

Segundo Shiroma e Evangelista (2011), que discute sobre a “Avaliação dos resultados e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores”, a política educacional voltada aos resultados para professores pressupõe novos

modos de governar a educação. De acordo com as autoras, "a implantação da gestão por resultados no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública ungida pela ideologia gerencialista" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 127). Publicar resultados de avaliações sem considerar as condições em que foram produzidos conduz a análises equivocadas sobre os fatores que interferem na relação ensino aprendizagem.

Os diretores que apontam a ausência de influência da ANA na rotina escolar esclarecem sua posição alegando ser uma prova aplicada por alguém de fora do ambiente escolar e que a escola só parou no momento da aplicação. E que não teve nenhuma influência significativa que pudesse implicar na rotina do Ciclo Alfabetizador. Uma das razões foi apontada nas falas do diretor da Escola D, quando diz: *Não, ela não influenciou na nossa rotina [...] porque simplesmente foi uma, uma prova, né [sic], que alguém veio de fora e aplicou então só manteve o que nós já tínhamos, é, a nossa rotina a gente parou só no momento, então [...] pra [sic] aplicação da prova, né [sic]*. Na mesma linha foi o relato do diretor da Escola E: *Ela não influenciou, não teve nenhuma influência significativa que pudesse, é [sic], dizer que a rotina, a vida escolar, é [sic], tenha é modificado.*

Ao analisar essas falas, tem-se a percepção de que essas escolas realizaram as Provas da ANA somente para atender às exigências do sistema ao qual estão vinculadas e não às necessidades da escola, para promover melhor aprendizagem para as crianças.

A fim de saber como a escola trabalhou com os resultados da ANA, foram sugeridas quatro alternativas no questionário para que os diretores assinalassem, de forma que se pudesse conhecer a dinâmica adotada pelas escolas, são elas: não trabalha, desconhece os resultados; acompanha o resultado pelo *site* do INEP; acompanha e publica os resultados nos murais; realiza reunião pedagógica para discutir e analisar seu desempenho. As escolas que assinalaram duas alternativas no questionário foram agrupadas, conforme o quadro 14:

Quadro 14 – Forma que a escola trabalha com os resultados da ANA (continua)

Escolas pesquisadas	**Não trabalha, desconhece os resultados**	**Acompanha o resultado pelo *site* do INEP**	**Acompanha e publica os resultados nos murais; realiza reunião pedagógica para discutir e analisar seu desempenho**
Escola A		X	
Escola B			X
Escola C	X		
Escola D	X		

(conclusão)

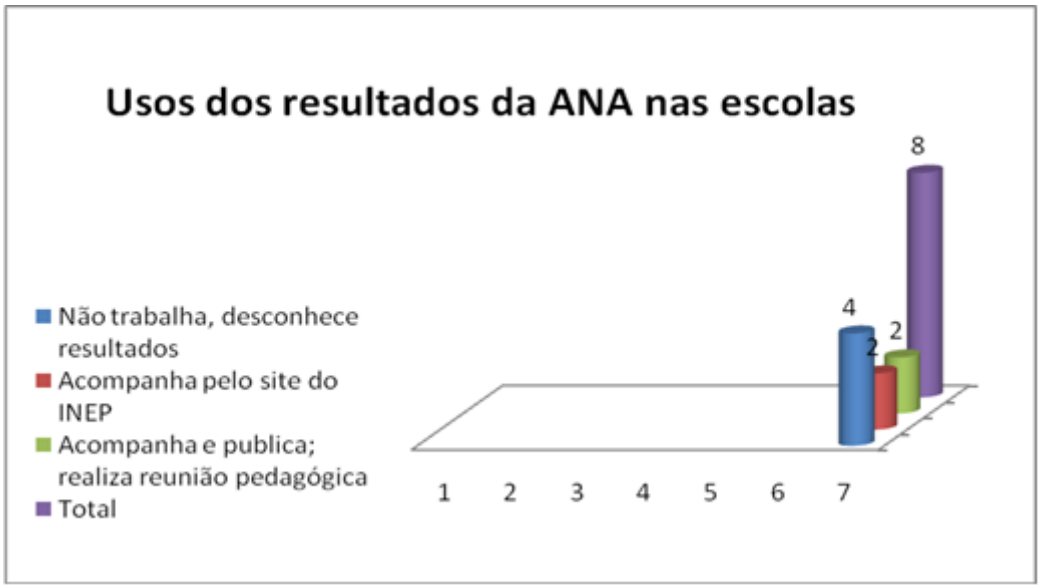
Escolas pesquisadas	Não trabalha, desconhece os resultados	Acompanha o resultado pelo *site* do INEP	Acompanha e publica os resultados nos murais; realiza reunião pedagógica para discutir e analisar seu desempenho
Escola E		X	
Escola F			X
Escola G	X		
Escola H	X		
Total	04	02	02

Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

Conforme aponta o quadro acima, 04 escolas não trabalharam e desconhecem os resultados da ANA (desinteresse, por saber que não vai mudar nada?) disponibilizados no *site* do INEP, 02 acompanharam os resultados e 02 acompanharam e publicaram os resultados nos murais e realizaram reuniões pedagógicas para discutir e analisar seu desempenho.

Pode-se observar que metade das escolas não trabalharam e desconhecem os resultados da Provinha ANA. O pequeno número de escolas que trabalharam com os resultados da ANA chamou a atenção, revelando que para o trabalho interno das escolas os resultados pouco interessam. Em resumo, 50% das escolas pesquisadas não trabalharam e desconhecem os resultados; 25% acompanharam o resultado pelo *site* do INEP e 25% acompanharam e publicaram os resultados nos murais, além de realizar reunião pedagógica para discutir e analisar seu desempenho. Fica evidente o pouco uso dos resultados da ANA como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica das escolas. Como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Usos dos resultados da ANA nas escolas pesquisadas



Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

De acordo com o texto publicado no Portal do INEP (2017), a prova produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Com os resultados, espera-se que as redes de ensino e o governo estabeleçam estratégias de melhoria nos processos educacionais, visando ao Ciclo de Alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (HONORATO, 2014). No entanto, observa-se que no interior das escolas esses dados são pouco utilizados para discutir a prática pedagógica.

Ao questionar os diretores sobre se a política nacional de avaliação da alfabetização favorecia o processo de alfabetização das crianças, 04 diretores responderam que sim, e 04 responderam que não. Segue demonstração no quadro a seguir.

Quadro 15 – ANA e o processo de alfabetização das crianças (continua)

Escola	Sim	Não
Escola A	X	
Escola B	X	
Escola C		X
Escola D		X
Escola E		X
Escola F	X	
Escola G		X
Escola H	X	

(conclusão)

Escola	Sim	Não
Total	04	04

Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

Como foi solicitado que justificassem suas respostas, os diretores que reconheceram o favorecimento da ANA no processo de alfabetização dos alunos relataram que a nova política incentiva a discussão dos resultados como forma de repensar e reorganizar a prática pedagógica. De acordo com a Escola A: *Através do resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é possível analisar os níveis de alfabetização das crianças e se necessário reorganizar as práticas pedagógicas.*

Coadunado com esta versão, o diretor da Escola H afirma: *Os resultados servirão como indicadores dos processos de ensino e aprendizagem, reordenando o fazer pedagógico e as condições de ensino [...], acrescentando a discussão às condições de ensino.* Já as Escolas B e F posicionaram-se favoráveis à política nacional de alfabetização por ser instrumento indicador dos níveis de alfabetização. Conforme o diretor da Escola B: *A avaliação ANA envolve o uso de instrumentos variados, cujo os [sic] objetivos são melhorar e atingir o nível de alfabetização e letramento.* Segundo o diretor da Escola F: *Na medida que contribui [...] para um melhor entendimento sobre o processo/diagnóstico da aprendizagem dos alunos com vistas a intervenções para melhoria da aprendizagem*.

As escolas que não reconheceram o favorecimento da ANA no processo de alfabetização das crianças relataram que a nova política apenas classifica/avalia o aluno, mas não resulta em uma política para mudanças efetivas. É o que relata o diretor da Escola C: *A prova classifica/avalia a aprendizagem da criança, do aluno, porém, como não é repassado o resultado aos professores, nada é feito para haver mudanças efetivas.* Nesse sentido, a Escola E é categórica: *Porque alfabetização é muito mais do que uma prova, envolve ação contínua. Deve ter políticas que desafiam a alfabetização para todos os cidadãos.*

Em duas escolas foi encontrada a dificuldade de acesso aos resultados e a falta de informação sobre a ANA. Para a Escola D: *Não, porque é fora da realidade das nossas crianças e o resultado é de difícil acesso e interpretação*. E para a Escola G: *O aplicador vem na escola, aplica a Provinha e a mesma não recebe nenhuma informação sobre os resultados*. Os relatos dos diretores sobre estes aspectos evidenciam que as escolas que apontam o favorecimento da ANA no processo de alfabetização das crianças mencionam as seguintes questões: a) indicação dos níveis de alfabetização; b) reordenação do fazer pedagógico. E das escolas que não apontam

o favorecimento da ANA no processo de alfabetização das crianças, pode-se citar: a) falta de informação sobre a ANA; b) dificuldade de acesso aos resultados.

A partir dos dados da pesquisa, é possível refletir que ainda há fragilidade desta avaliação no sentido de contribuir com o processo de alfabetização no interior das escolas, pois se o favorecimento apontado pelos diretores é a indicação dos níveis de alfabetização das crianças e repensar a prática pedagógica, a escola já não realiza essas ações na sua rotina? Ou seria uma forma de avaliar e responsabilizar as escolas pela alfabetização das crianças?

Por outro lado, se as escolas apontam a falta de informação sobre a ANA e a dificuldade de acesso aos próprios resultados, estará a ANA atendendo aos objetivos propostos pelo MEC?

4.2 A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO COMO AVALIAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

A responsabilização na educação foi apenas mais uma face do movimento mais amplo na gestão pública, e ela passa a ser entendida como um valor que deve guiar os governos democráticos, uma vez que é uma forma de rendição de contas à sociedade (BECKER, 2010).

Sobre as avaliações nacionais em larga escala inspiradas no modelo americano de *accountability* – responsabilização – na educação com a centralização do currículo, criação de sistemas de avaliação com discurso centrado na gestão democrática, Freitas (2012) aponta para uma Pedagogia Neotecnicista que, segundo o autor, propõe a racionalidade técnica da Pedagogia Tecnicista, porém na forma de *Standards*, configurada nas características da responsabilização, meritocracia e gerencialismo. Para o autor, denomina-se "neotecnicismo":

> [...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador [...]; [...] a 'nova escola' que necessitará de uma 'nova didática' será cobrada por um 'novo professor' – todos alinhados com as necessidades do 'novo trabalhador' [...]; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no 'operacional' nos resultados – a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional (FREITAS, 1995, p. 127, grifos do autor).

Na concepção de Freitas (2012, p. 383):

> A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados.

> Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as 'distorções' de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Na citação do autor, percebem-se as intenções de responsabilização atribuída à escola pelo desempenho dos alunos, desconsiderando as desigualdades sociais e os diferentes contextos a que pertencem.

Questionou-se os diretores sobre o tema, se a escola oferecia alguma premiação às melhores turmas ou professores. Em relação a este fator, apenas um diretor relatou que a escola promove este tipo de atitude no cotidiano escolar, no sentido de incentivar o desempenho das crianças na leitura, no comportamento e atividades dentro da escola. De acordo com o diretor da Escola E: *Na minha escola tem premiação para as melhores crianças que se destacam no bimestre, mas não em relação à ANA, são as melhores que se destacam na aprendizagem, na leitura, no comportamento, ou seja, as crianças que se destacam em alguma atividade dentro da escola, mas não relacionado à ANA.*

Gráfico 5 – Premiação para melhores turmas ou professores em relação à ANA

Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

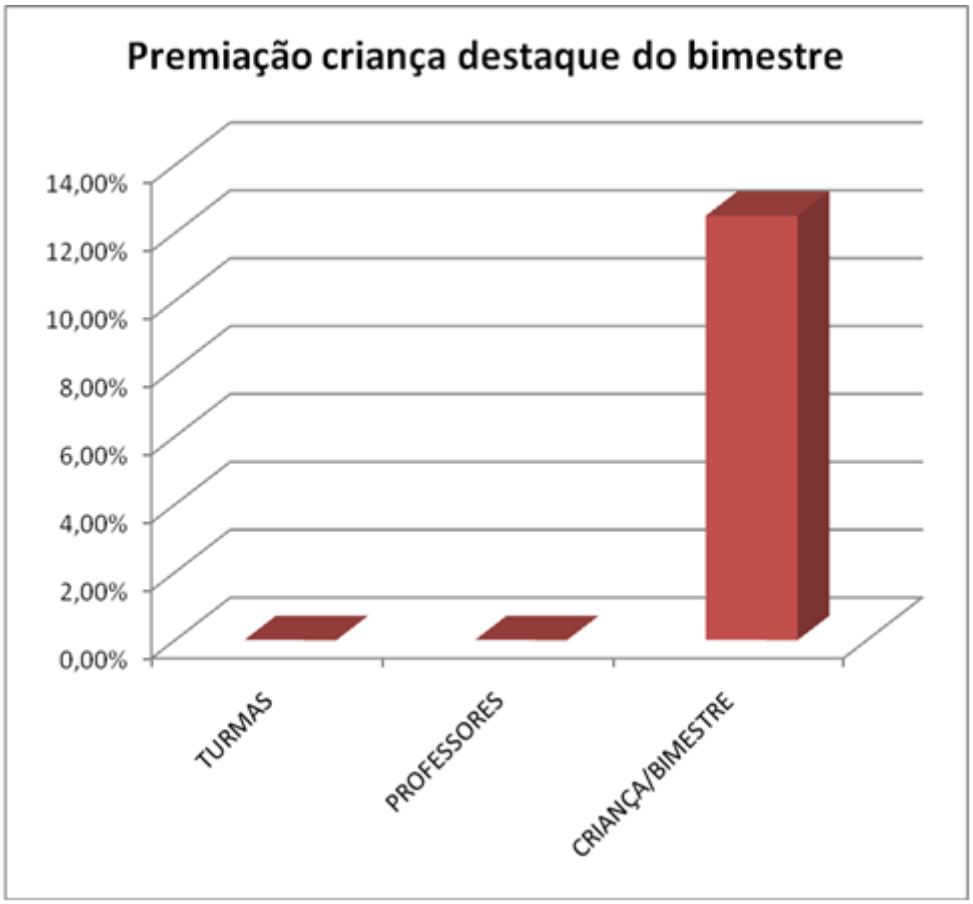
Conforme as respondentes, as escolas pesquisadas não utilizaram nenhum tipo de premiação para as melhores turmas ou professores que obtivessem melhores resultados na ANA. Com esta indicação, constatou-se que a avaliação não tem despertado o uso de

premiações para turmas ou professores como forma de desenvolver estratégia interna em busca de melhores resultados ou índices. No entender de Freitas (2012, p. 385):

> Os efeitos da *meritocracia*, quando aplicada aos professores ou às escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (grifo do autor).

Pelo exemplo da Escola E, percebe-se que o foco do movimento no interior das escolas é a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento. A forma de incentivo, ou congratulações, mérito ou premiação, é voltada ao comportamento e atitudes da criança. O mesmo aplica-se à premiação.

Gráfico 6 – Premiação da criança destaque do bimestre



Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

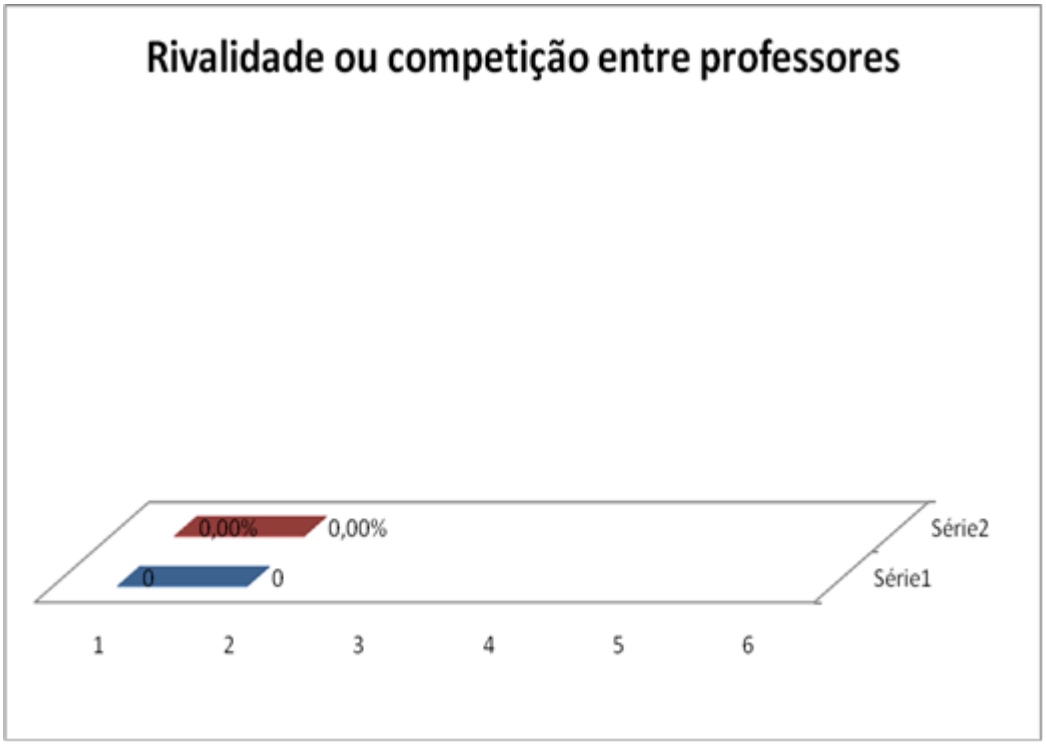
Observa-se que no cotidiano das escolas pesquisadas as relações internas de ensino manifestam-se neutras aos efeitos da meritocracia apontada por Freitas (2012), porém não

exclusas dos efeitos da responsabilização quando a escola tem seus resultados publicados, expondo seus índices que, indubitavelmente, serão alvo de julgamentos.

A fim de investigar as implicações da ANA no cotidiano escolar, compreendendo as relações internas inerentes ao processo escolar, perguntou-se se a ANA havia despertado algum tipo de rivalidade ou competição entre os professores do Ciclo Alfabetizador das escolas.

As escolas foram unânimes em afirmar que a ANA não gerou nenhum tipo de rivalidade ou competição entre os professores das escolas. Esta questão ficou bastante evidente, pois as oito escolas pesquisadas afirmaram não haver nenhum tipo de competição entre os professores, ou seja, na sua totalidade (100%), como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Grau de rivalidade ou competição despertada pela ANA



Fonte: Elaboração da autora, 2016. (Questionário aplicado em março de 2016).

Mesmo os diretores sendo enfáticos em suas respostas ao dizerem que a ANA não provoca competição entre os professores, percebem-se reflexos da avaliação em larga escala quando a escola institui premiação ou honrarias por comportamento ou atitudes das crianças e, mesmo que de forma sutil, um cenário de responsabilização do professor sobre os resultados atingidos pela escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente texto é possível tecer algumas considerações sobre a ANA nas escolas públicas do município de Braço do Norte/SC.

Considerando que, de acordo com a política educacional nacional, essa avaliação produzirá indicadores que contribuirão para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, pois, com os resultados, espera-se que as redes de ensino e o governo estabeleçam estratégias de melhoria nos processos educacionais, visando ao Ciclo de Alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2013a), os resultados evidenciaram, por um lado, que há um distanciamento entre essa Avaliação Externa instituída pelo MEC e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano das escolas; por outro, existe uma adequação das escolas às determinações externas em relação a esta avaliação.

O distanciamento existente entre a Avaliação Externa instituída pelo MEC e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas fica evidenciado. Os diretores dizem que se trata de uma prova aplicada por alguém de fora do ambiente escolar e que a escola só para no momento de sua aplicação. Em contrapartida, a Secretaria de Educação do Estado, responsável pela aplicação da ANA, alega receber a capacitação para a organização da aplicação da prova próximo das datas definidas pelo MEC que são divulgadas pelo INEP, ou seja, com pouca antecedência, dificultando o processo de formação dos aplicadores e a comunicação com as escolas, que acontece de forma rápida e aligeirada em função do prazo estipulado. Neste sentido, concorda-se com os estudos de Becker (2010, p. 2), que apresentam algumas críticas da literatura sobre a experiência brasileira de avaliação nacional ao citar Ferrer (2006):

> **Em primeiro lugar, os propósitos das avaliações e o uso do material coletado devem ser previamente debatidos para que as provas e a metodologia a ser desenvolvida atendam estes princípios**. Em segundo lugar, os instrumentos de medição devem estar relacionados a metas e objetivos de desenvolvimento cognitivo traçados pelo país. Logo, devem existir metas que sejam conhecidas por todos: professores, diretores e sociedade em geral. (grifo nosso).

Destaca-se a fragilidade das políticas educacionais em alfabetização implementadas no país que se fundamentam em planos emergenciais para atingir melhores resultados na educação com vistas ao atendimento da cartilha do Banco Mundial para os países da América Latina. No segundo aspecto apontado pelo estudo sobre a dificuldade de adequação das escolas às determinações externas em relação a esta avaliação, percebe-se que as escolas envolvidas nas atividades que sustentam suas funções no cotidiano escolar carregam uma carga bem grande

de tarefas e ações que representam o seu fazer pedagógico baseado nas características de sua comunidade escolar, veem-se diante de algo novo a ser incorporado no seu dia a dia. A este raciocínio agrega-se o desafio de pensar que, em meio a tantos desafios que as escolas enfrentam todos os dias no decorrer do ano letivo, terão que prestar contas, demonstrar o seu desempenho para a sociedade, uma sociedade bem mais abrangente do que a sua comunidade escolar.

Neste sentido, a ANA move a prática pedagógica realizada nas escolas em direção ao atendimento às exigências externas, com enfoque nos resultados quantitativos esperados pelo Estado instigando a culpabilização das escolas pelos resultados obtidos, desencadeando uma pressão por melhores resultados, incentivando a redução do currículo escolar. Pode-se dizer que promove uma avaliação sustentada em resultados e metas a atingir, levando a escola a sentir-se fracassada caso não atinja os índices esperados. Um dos fatores apontados pelos diretores na relação da ANA com a prática pedagógica desenvolvida pelas escolas foi a influência da ANA no interesse manifestado pelos professores em participar do PNAIC; outro foi a preocupação em saber que suas crianças seriam avaliadas, justificando a intencionalidade em direcionar a prática pedagógica aos aspectos que serão avaliados.

A conclusão aqui apresentada sobre a análise da pesquisa aponta os motivos que levaram ao despertar do interesse do professor em participar do PNAIC: demonstraria que os professores estão sendo incorporados à lógica desse sistema de avaliação? Razões mais direcionadas para o engajamento das políticas nacionais voltadas à avaliação do rendimento escolar como forma indispensável para realizar sua função de professor frente à ANA do que à formação como forma de aperfeiçoar e desenvolver-se intelectual-cientificamente sua prática em sala de aula e discutir a qualidade da educação.

Automaticamente a mensagem transmitida é: “os professores estão recebendo formação e material didático para atingir a meta proposta pelo Estado; se o professor não participar das oportunidades oferecidas como possibilidade de atingir melhores índices, a responsabilidade é dele”. Visto desse modo, subentende-se como uma forma inegável de participação. Como não participar da formação? Por isso, acredita-se que o interesse manifestado por alguns professores não está dissociado das ações do Estado, que tem por objetivo melhorar a imagem da alfabetização no Brasil através da representação dos resultados das Avaliações Externas. As escolas apresentam dificuldades em compreender os objetivos da ANA para a melhoria da qualidade de ensino e, embora tais objetivos estejam publicados e disponibilizados em documentos oficiais por parte do MEC e INEP em portais e *sites* específicos, não existe discussão a respeito, tampouco isso será estimulado na política da

individualização do desempenho (fracasso e sucesso) entre as escolas e suas respectivas secretarias de Educação.

Há de se pensar nos motivos pelos quais estas discussões não acontecem, ou no que está subjacente à ANA como política de avaliação do sistema nacional de ensino, se esta avaliação fundamenta-se na ideia do fortalecimento de políticas educacionais que visam à melhoria da qualidade do ensino. A ausência de envolvimento das secretarias estadual e municipal de Educação às quais as escolas estão vinculadas na discussão e planejamento da aplicação da prova na escola evidencia a fragilidade desta avaliação enquanto política pública de educação e seus verdadeiros fins.

O pequeno número de escolas que trabalharam com os resultados da ANA chamou a atenção, revelando que para o trabalho interno das escolas os resultados pouco interessam: 50% das escolas pesquisadas não trabalharam e desconhecem os resultados; 25% acompanharam o resultado pelo *site* do INEP e 25% acompanharam e publicaram os resultados nos murais, o que demonstra pouco uso dos resultados da ANA como instrumento de reflexão e discussão sobre os níveis de alfabetização e o andamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A escola alega que há dificuldade de acesso aos resultados da ANA, que estes pouco circulam nas escolas públicas para subsidiar as reflexões internas sobre os níveis de alfabetização alcançados pelas crianças.

Sobre o interesse das crianças em participar da ANA, a fala dos diretores indicou que, na maioria das escolas, as crianças não demonstram interesse em fazer a Provinha, e os poucos que sinalizaram o interesse das crianças apresentaram razões apontando um trabalho de mobilização na escola incentivando à participação. Observou-se, assim, que as escolas que indicaram interesse por parte da criança em realizar a ANA foi um interesse despertado a partir da posição da escola em relação à avaliação, e que as respostas não evidenciam se este movimento é porque concordam com a avaliação e a consideram relevante para o processo de ensino aprendizagem ou se fazem este movimento com as crianças para atender às exigências legais determinadas pelo Estado.

Acrescenta-se que a maioria dos professores recebeu a ANA no cotidiano escolar, de acordo com os diretores das escolas, mais como uma forma de pressão e avaliação do trabalho docente, despertando em alguns angústia, em outros indiferença, associada à falta de conhecimento do desempenho atingido e à falta de conhecimento de suas finalidades.

Finalizando o texto, percebeu-se que as repercussões da ANA no cotidiano escolar das escolas públicas do município de Braço do Norte/SC revelam a complexidade das políticas públicas educacionais bem como alguns de seus pontos frágeis, entre eles, o distanciamento

produzido intencionalmente destas políticas da realidade das escolas públicas da região da AMUREL.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulamentação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

ALMEIDA, Diana Patrícia de Gomes. **Representações sociais do ensino da matemática e suas relações com o IDEB**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

AMUREL. Associação dos Municípios da Região de Laguna. Engenharia e Arquitetura. **Mapas**. Disponível em: <http://www.amurel.org.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/45287>. Acesso em: 29 jan. 2016.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior.** Recife/PE. 21/03/2001.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 14 set. 2015.

BANCO de teses e dissertações. Disponível em: <http://bancodeteses.CAPES.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653 n. 53/1 – 25/06/2010. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, laCiencia y la Cultura (OEI).

BRAÇO DO NORTE. Prefeitura Municipal. **Lei Orgânica de Braço do Norte** – SC, 2004. Disponível em: <http://www.camarabn.sc.gov.br/anexos/Lei_Organica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Prefeitura Municipal. Disponível em: <www.bracodonorte.sc.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Sistema Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 1.837, de 13 de dezembro de 2001**.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 026, de 28 de maio de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2014 – 2024.

_____. **Lei Ordinária nº 1.559/2000**. Dispõe Sobre o Estatuto Do Magistério Público e Dá Outras Providências Correlatas. Câmara de vereadores. Disponível em: <http://www.camarabn.sc.gov.br/camara/proposicao/Lei-ordinaria/2000/6/0/2530>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Projeto de Lei Complementar nº 006/2016**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Braço do Norte e dá outras providências. Câmara de Vereadores. Disponível em: <http://www.camarabn.sc.gov.br/anexos/Lei_Organica.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. **Lei Complementar nº 087, de 03 de julho de 2008**. Dispõe sobre os profissionais da Educação, institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências.

_____. **Secretaria Municipal de Educação e Desporto**. 2014.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 08/2011**. Estabelece diretriz para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, para as Unidades de Ensino Fundamental integrantes do Sistema Municipal de Educação.

_____. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Braço do Norte**, 2010.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 1.318, de 12 de fevereiro de 1998**.

_____. Gerência Regional de Educação (GERED) do município de Braço do Norte/SC. Treinamento dos aplicadores POLO BN A e BN B SAEB, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno nº 06, **Conselhos Escolares:** Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília – DF, novembro de 2004.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, - Seção 1 - 10/1/2001.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, DF, 17 maio 2005.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº**

7/2007a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/**cne**/arquivos/pdf/2008/p**ceb**004_08.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo de implantação. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. MEC avalia planos de ações articuladas de 25 estados. **Portal Brasil**. 14 abr. 2010. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2010/04/mec-avalia-planos-de-acoes-articuladas-de-25-estados>. Acesso em: 19 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Enem**: Teoria de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o "chute" de candidates. 22/12/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17319:teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minim>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME. **Memorial da gestão da educação municipal:** construindo uma transição republicana no Brasil. Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012b**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 12 fev 2017.

_____. MEC/SEB. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília – DF, dezembro de 2012c.

_____. Ministério da Educação. Todos Pela Educação. **MEC divulga dados da ANA 2014.** Publicado em 25 set. 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 27 jun. 2016a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Pacto Nacional pela**

Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>. Acesso em: 12 ago. 2016b.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social (ACS). **Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016c.

_____. Ministério da Educação. Todos Pela Educação. **O que é o IDEB e para que ele serve?** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/17208/o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve/>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. v.1.

_____. **Matrizes de Referência do Ensino Fundamental I.** Documento Impresso, Editora SM, p. 5, s/d. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm_resources_center/pdfs_hotsite_pnld_2016/21eabd55989d7df007687be3d>. Acesso em: 21 maio 2017.

CAED. Centro de Políticas e Avaliação da Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CAPRARA, Bernardo Mattes. **A influência do capital cultural no desempenho estudantil**: reflexões a partir do SAEB 2003. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.

CESGRANRIO. Disponível em: <http://www.cesgranrio.org.br/avaliacoes/principal.aspx>. Acesso em: 21 maio 2015.

CONCEPÇÕES: escola, ensino e aprendizagem. **A escola**. 26 de novembro de 2012. Disponível em: < http://polonho3.blogspot.com.br/2012/11/escola-e-democracia.html>. Acesso em: 12 nov. 2016.

COSTA, Raquel Dias. **O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil.** 2010. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80 esp., p. 169-201, 2002a.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002b.

_____. Tema em destaque políticas e programas de educação no Brasil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200002>. Acesso em: 20 jan. 2017.

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

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?>. Acesso em: 04 out. 2016.

ESTEBAN, Maria Tereza. **A Avaliação no Cotidiano Escolar**. Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2001. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-no-cotidiano-escolar/16599>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. Universidade Federal Fluminense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

FERREIRA, Vânia Maria Tavares. **Diagnóstico de leitores em formação**: sistema de avaliação externa. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

FRADE, Isabel. **O Pnaic e a formação de professores alfabetizadores**. Plataforma do Letramento. Publicado em 26/02/2015. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/609/o-pnaic-e-a-formacao-de-professores-alfabetizadores.html>. Acesso em: 17 nov. 2016.

FREIRE, Madalena. **O educador**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Eduardo de. Neoliberalismo. **Mundo Educação**. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/neoliberalismo-1.htm>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FREITAS, José Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119,

p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Pressão pela alfabetização. **Revista Educação**, edição 197, set. 2013. Entrevista concedida a Rodnei Corsini. Disponível em: <revistaeducacao.com. br/textos/197/pressao-pela-alfabetizacao-296176->. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação Educacional -** Caminhando Pela Contramão. Disponível em: <docslide.com.br › Documents>. Acesso em: 23 fev. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Quem somos**: uma história de sucesso e realizações. Disponível em: <http://www.cesgranrio.org.br/institucional/historia.aspx>. Acesso em: 08 abr. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1978. (Coleção Perspectivas do Homem. v. 12).

HARGER, Enerzon Xuxa. **Respingos de nossa história.** Disponível em: <http://www.sedeturbn.com.br/?pagina=municipio&item=38>. Acesso em: 14 ago. 2016.

HISTÓRIA E MISSÃO. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 13 ago. 2016.

HISTÓRICO. Disponível em: <http://www.ibict.br/sobre-o-ibict/historico>. Acesso em: 13 ago. 2016.

HONORATO, Pricilla. Todos pela Educação. **Perguntas e respostas:** o que é a ANA? Entenda como funciona a Avaliação Nacional da Alfabetização. Publicado em 22 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30848/perguntas-e-respostas-o-que-e-a-ana/?pag=28>. Acesso em: 12 ago. 2016.

HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade. **Identificação e análise dos possíveis fatores que elevaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acesso em: 22 mar. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas 2013.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=420280&idtema=118&search=santa-catarina|braco-do-norte|%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico - A data de referência do censo demográfico é a noite de 31 de julho para 1º de agosto de 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): **documento básico.** Brasília, DF, 20 p. 2013a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013b. **Diário Oficial da União**, de 24/06/2013 (nº 119, Seção 1, pág. 33). Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_24549477_PORTARIA_N_304_DE_21_DE_JUNHO_DE_2013.aspx>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2014a**. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 2 set. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais** – ANA 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº 020/2014. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica.** Brasília/DF, 2014c.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica. Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). **Participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).** 2014d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb>. Acesso em: 06 jul. 2015a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instruções para Aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Diretoria de Gestão e Planejamento – DGP. Brasília-DF, jul. 2015b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. InepData - Consulta de Informações Educacionais. **Painel Educacional Municipal**. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre a ANA.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 21 maio 2017.

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

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos)

_____. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos)

_____. **O que é dialética**. 6ª reimp. da 28. ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23)

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Didática**. Impresso no Brasil. São Paulo/SP: Cortez, 2006.

_____. "O sistema de organização e gestão da escola". In: _____. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: </acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gestão.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

LÜCK, Heloisa, **A Gestão Participativa na escola.** Série cadernos de gestão V.III. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LUCKESI. Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em **IP – Impressão Pedagógica**, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, n. 36, p. 4-6, 2004. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Site* Oficial do Professor Cipriano Luckesi. **Questão 02:** Como fica a questão da avaliação "qualitativa" e "quantitativa"? 2005. Todos os Direitos reservados a Cipriano Carlos Luckesi - Salvador/BA -contato@luckesi.com.br. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/pergunda_e_respostas_questao_02.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação**. 2015. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MARTINS, André Silva. **Todos pela educação:** o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. 1994. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799-- Int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidades. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Provinha Brasil (ou "Provinha de leitura"?)**: mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial". 2012. 443 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** Brasília: MEC/SEB. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatti histtextalfbbr.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

_____. Balanço da pesquisa em alfabetização no Brasil na última década. In: 35ª reunião anual da ANPED. 22 de outubro de 2012. GT10 – Alfabetização, leitura e escrita. **Anais...** Porto de Galinhas/PE, 2012.

NETO, A. C.; SOUSA, L. C. M. Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário nacional brasileiro. In: AVIZ, M. J.; ARAÚJO, R. M. de L. (Orgs.). **Políticas públicas educacionais**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2011. p. 55-88. Disponível em: <https://issuu.com/sismmacsindicato/docs/chao_de_escola2012_ok_site>. Acesso em: 12 jan. 2016.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Alice/Downloads/3122-11555-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. **Implicações da prova Brasil na formação continuada de professores**: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis – (2005-2010). 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PERNAMBUCO. Tribunal de Contas. **Cartilha do FUNDEB -** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - principais mudanças em relação ao FUNDEF. 2007. Recife/PE.

PICONE, Eugenia Vianna. **Sistema mundial de avaliação da educação**: impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do IDEB. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE Centro Universitário, Curitiba, 2012.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/portal/index.php>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei Complementar nº 381, de 7 de maio de 2007**. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/portal/index.php>. Acesso em: 08 out. 2016.

_____. **Constituição do Estado de Santa Catarina.** Promulgada em 05 de outubro de 1989. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Palácio Barriga. Florianópolis. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC_16_11_2009.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Curso: Pedagogia. Disciplina: História da Educação. São Paulo/SP: Cortez, 1983. (Coleção: Polêmicas do nosso tempo)

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Enviado por Ana Paula em seg, 07/04/2014 - 22:42. Em entrevista especial ao Portal Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8585701099>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Primeiras aproximações. 3. ed. Cortez, 1992. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/AntniaDeArajoFarias/pedagogia-histricocrtica>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **O PDE está em cada escola**. Entrevista conceda a Gustavo Heidrich. 1º de agosto de 2009. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/politicas-publicas/pde-esta-cada-escola-500794.shtml>. Acesso em: 14 fev. 2017.

SCHEIBE, Leda. Educação básica no Brasil: Expansão e qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 101-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

SIGNIFICADOS. **Significado de Avaliação.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/avaliacao/>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SILVA, Simone Lindolfo da. **Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização**: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe? 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SIMIONATTO, lvete. **GRAMSCI:** Sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 3 ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SIMÕES, Patrícia. **Revista Educação**, edição 197, set. 2013. Entrevista concedida a Rodnei Corsini. Disponível em: <revistaeducacao.com. br/textos/197/pressao-pela-alfabetizacao-296176->. Acesso em: 19 jun. 2016.

SINDICATO DOS ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Revista do Projeto Pedagógico.** Volmer Áureo Pianca. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_04_08Tudo.htm>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SOARES, Francisco. **Governo federal suspende prova de alfabetização em 2015.** Do UOL, em São Paulo. Entrevista concedida a Karina Yamamoto em 18/08/2015. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/18/governo-federal-suspende-prova-de-alfabetizacao-em-2015.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SOCORRO, Maria. Alfabetizador na linha de frente. **Revista Educação**, ed. 193, maio 2013. Entrevista concedida a Carmem Guerreiro. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/193/alfabetizador-na-linha-de-frente-288345-1.asp>. Acesso em: 28 jun. 2016.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, Valdivino A. de. A Gestão Educacional e a LDB. **Portal Educação**. 2008. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2366/a-gestao-educacional-e-a-ldb>. Acesso em: 21 jun. 2016.

TEIXEIRA, Hélio Janny. **Da Administração Geral à Administração Escolar:** Uma Revalorização do Papel do Diretor da Escola Pública. São Paulo – SP: Editora Edgard Blucher, Ltda., 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

USSAN, Jorge Lisandro Maia. **Avaliação do SAEB-1997**: infraestrutura e variáveis organizacionais. 2000. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Avaliação externa**: um caminho para a busca da qualidade da educação. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=buscar_trabalhos>. Acesso em: 26 jan. 2017.

ZAMPIRI, Marilene. **Políticas educacionais e resultados estudantis**: a medida da política em ação. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento

Estou efetuando uma pesquisa que constitui um dos requisitos para realização do Mestrado em Educação, na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), intitulada "Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): análise das repercussões no cotidiano escolar". O objetivo deste estudo é conhecer as repercussões da Provinha ANA no cotidiano escolar. O estudo será realizado em escolas públicas da região da AMUREL com os diretores e coordenadores que participam do Ciclo Alfabetizador. Os nomes dos respondentes não serão revelados, bem como a identificação da instituição será preservada. Ainda, as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Finalmente, assumo o compromisso de prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessários, bem como oferecer à instituição uma devolutiva dos resultados aferidos ao estudo. Comprometemo-nos com os esclarecimentos necessários e assumimos o compromisso de dar um retorno dos resultados das pesquisas à instituição.

Atenciosamente,

_____

Rosane Alberton
Mestranda em Educação (UNISUL)

Concordo com o teor acima exposto.

Nome completo

Assinatura

APÊNDICE B - Questionário sobre Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) para os diretores das escolas públicas

Marque com (x) a(s) resposta(s) que corresponde(m) à realidade de sua escola.

1. A Provinha ANA foi acrescentada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2012. Em quais anos sua escola participou?
2012 ( )
2013 ( )
2014 ( )
2015 ( )

2. A Avaliação Nacional de Alfabetização influenciou de alguma forma a rotina escolar do Ciclo Alfabetizador de sua escola?
Sim ( )
Não ( )

Em caso afirmativo, descreva em que influenciou:
_____
_____
_____
_____

3. De que forma a escola trabalha com os resultados da ANA?
( ) Não trabalha, desconhece os resultados.
( ) Acompanha o resultado pelo *site* do INEP.
( ) Acompanha e publica o resultados nos murais.
( ) Realiza reunião pedagógica para discutir e analisar seu desempenho.

4. A escola informou os pais sobre a implantação da ANA?
Sim ( )
Não ( )

5. A ANA despertou alguma rivalidade ou competição entre os professores da sua escola?
Sim ( )
Não ( )

6. Na sua escola existe alguma premiação para as melhores turmas ou professores?
Sim ( )
Não ( )

7. Você acredita que esta política nacional de avaliação (Provinha ANA) favorece o processo de alfabetização dos alunos?
Sim ( )
Não ( )

Justifique:_____
_____

_____
_____

8. Os alunos (crianças) de sua escola demonstram interesse em participar da Provinha ANA?
Sim ( )
Não ( )

Em caso afirmativo, descreva como isso ocorre:

_____
_____
_____
_____
_____

9. Responda:

Como os professores de sua escola percebem a ANA?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE C - Entrevista semiestruturada

1. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) influenciou de alguma forma a rotina escolar do Ciclo Alfabetizador de sua escola? Em quê?
2. De que forma a escola trabalha com os resultados da ANA?
3. A escola informou os pais sobre a implantação da ANA?
4. A ANA despertou alguma rivalidade ou competição entre os professores da sua escola?
5. Na sua escola existe alguma premiação para as melhores turmas ou professores?
6. Você acredita que esta política nacional de avaliação (Provinha ANA) favorece o processo de alfabetização dos alunos?
7. Os alunos (crianças) de sua escola demonstram interesse em participar da Provinha ANA? Relate.
8. Como os professores de sua escola percebem a ANA?

APÊNDICE D – Levantamento da produção acadêmica

1 CATEGORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA POR TEMÁTICA

Quadro 1 – Levantamento da produção científica sobre a temática no período de (2009 – 2013)

PALAVRAS-CHAVE	LOCAL	ENCONTRADAS	SELECIONADAS
Ensino Fundamental e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	CAPES	29	13
Educação e Ciclo Alfabetizador	CAPES	02	02
Avaliação nacional de alfabetização e planejamento	CAPES	01	01
Ensino Fundamental e Ciclo Alfabetizador	CAPES	02	01
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	IBICIT	07	03
Avaliação Nacional de Alfabetização	IBICIT	34	02
Ensino fundamental de Nove Anos	IBICIT	19	00
Ciclo Alfabetizador	IBICIT	25	02
Total	**-**	**119**	**24**

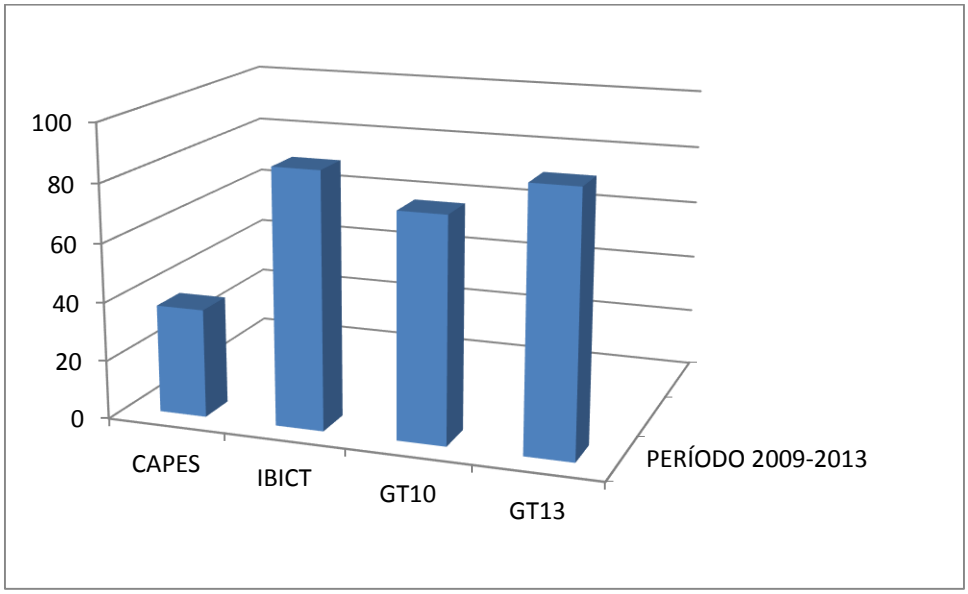
Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

No banco de Dados IBICIT a busca foi realizada com apenas uma palavra-chave: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): foram encontrados 07 trabalhos; Avaliação Nacional de Alfabetização, 34; Ensino Fundamental de Nove Anos, 19; Ciclo Alfabetizador, 25.

A pesquisa realizada nas reuniões anuais da ANPED efetivou-se com base na análise dos trabalhos apresentados – GT 10: Alfabetização, leitura e escrita e GT 13 – Educação Fundamental nos últimos cinco anos (2009 – 2013), ou seja, da 32ª reunião a 36ª reunião anual. Consideraram-se também os trabalhos encomendados no mesmo GT, embora alguns não estivessem disponíveis no *site*. O principal critério para a seleção dos trabalhos foi os que tivessem como discussão a pesquisa sobre a ANA e o Ciclo Alfabetizador. O objetivo é expor, ainda que inicialmente, a produção científica sobre a ANA nestas reuniões.

No âmbito geral da pesquisa, que envolveu o banco de dados da CAPES, IBICT e reuniões da ANPED, foram encontrados 288 trabalhos e selecionados 14.

Gráfico 1 – Levantamento de dados no banco de dados da CAPES, IBICT, GT10-ANPED, GT13-ANPED no período de 2009-2013



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Busca no banco de dados da CAPES

A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país".

Após 57 anos desde a criação da CAPES, o Congresso Nacional aprova, por unanimidade, a Lei nº 11. 502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia do aniversário da Coordenação, 11 de julho. Cria-se, assim, a Nova CAPES que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (HISTÓRIA E MISSÃO, 2016).

Desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em todos os estados da Federação. A CAPES tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem.

O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios). (HISTÓRIA E MISSÃO, 2016).

Quadro 2 – Trabalhos selecionados – 22 (continua)

Banco	**Autor/es**	**Relação de dissertações e teses selecionadas**		**Ano**
		Título	**Área/Nível/ Instituição**	
CAPES	ALMEIDA, Diana Patrícia Gomes de	*Representações sociais do ensino da matemática e suas relações com o IDEB*	Mestrado/ Educação/UFPE	2011
CAPES	WIEBUSCH, Eloisa Maria	*Avaliação Externa*: *um caminho para a busca da qualidade da educação*	Mestrado/ Educação/PUCRS	2011
CAPES	OLIVEIRA, Lucimara Domingues de	*Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis – (2005-2010)*	Mestrado/ Educação/ UFSC	2011
CAPES	LIMA, Lílian Aparecida	*Ensino de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora*	Mestrado/ Educação/UFJF	2011
CAPES	MATOS, Andréia Maria dos Santos	*Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE)*	Mestrado/ Educação/ FUFSE	2012
CAPES	PICONE, Eugenia Vianna	*Sistema Mundial de Avaliação da Educação: impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do IDEB*	Mestrado/ Educação/ CUFP	2012
CAPES	PIMENTA, Claudia Oliveira	*Avaliações Externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*	Mestrado/ Educação/USP	2012
CAPES	FERREIRA, Vânia Maria Tavares	*Diagnóstico de leitores em formação: sistema de avaliação externa*	Mestrado/ Educação/ FUPF	2012
CAPES	PERES, Marília Fernanda de Freitas	*Análise de contingências no ensino e na aprendizagem de descritores de desempenho escolar no ensino fundamental*	Mestrado/ Educação/ UEPJMF	2012
CAPES	SANTOS, Maeve Melo dos	*Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro, BA: contribuições para o programa – pacto com os municípios – todos pela escola*	Mestrado/ Educação/UFJF	2012
CAPES	HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade	*Identificação e análise dos possíveis fatores que elevaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas*	Mestrado/ Educação/ UNIVALE	2012

(conclusão)

Banco	Autor/es	Relação de dissertações e teses selecionadas		Ano
		Título	Área/Nível/ Instituição	
CAPES	SILVA, Aline Pereira da	*Representações de escola e escrita em si: subjetividade de alunos dos 9 anos do ensino fundamental*	Mestrado/ Educação/ UT. Taubaté	2012
CAPES	LIMA, Aline Maria Gomes	*Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas de Fortaleza CE*	Mestrado/ Educação/ UFCE	2012
CAPES	ZANITI, Claudia Moreno	*O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do programa ler e escrever – SEE – SP*	Mestrado/ Educação/ Universidade Católica de Santos	2012
CAPES	SILVA, Simone Lindolfo da	*Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?*	Mestrado/ Educação/ UFPE	2012
IBICT	CAPRARA, Bernardo Mattes	*A influência do capital cultural no desempenho estudantil: reflexões a partir do SAEB 2003*	Mestrado/ Educação/ UFRGS	2013
IBICT	USSAN, Jorge Lisandro Maia	*Avaliação do SAEB-1997: infraestrutura e variáveis organizacionais*	Mestrado/ Educação/ UFRGS	2000
IBICT	COSTA, Raquel Dias	*O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil*	Mestrado/ Educação/ FGV	2010
IBICT	MELLO, Darlize Teixeira de	*"Provinha Brasil (ou "Provinha de leitura"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial"*	Doutorado/ Educação/ UFRGS	2012
IBICT	NASCIMENTO, Raquel de Oliveira do	*O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica*	Mestrado/ Educação/ UERJ	2010
IBICT	SOARES, Maria Zuleide Abrantes	*"A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental"*	Mestrado/ Educação/ UFPB	2014
IBICT	CARONI, Regina Aparecida Loureiro	*"Fracasso Escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada"*	Mestrado/ Educação/ Universidade Nove de Julho/SP	2011

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Quadro 3 – Ensino Fundamental e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Banco de Dados CAPES			
Palavras-chave	Ensino Fundamental e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)		
Ano pesquisado	2011		
Quantidade de trabalhos	10		
Trabalhos selecionados	04		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**
01	ALMEIDA, Diana Patrícia Gomes de	*Representações sociais do ensino da matemática e suas relações com o IDEB*	Mestrado/ Educação/ UFPE
02	WIEBUSCH, Eloisa Maria	*Avaliação Externa*: *um caminho para a busca da qualidade da educação*	Mestrado/ Educação/ PUCRS
03	OLIVEIRA, Lucimara Domingues de	*Implicações da prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis – (2005-2010)*	Mestrado/ Educação/ UFSC
04	LIMA, Lílian Aparecida	*Ensino de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora*	Mestrado/ Educação/ UFJF

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2015.

Quadro 4 – Ensino Fundamental e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

(continua)

Banco de Dados CAPES			
Palavras-chave	Ensino Fundamental e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)		
Ano pesquisado	2012		
Quantidade de trabalhos	19		
Trabalhos selecionados	09		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**
01	MATOS, Andréia Maria dos Santos	*Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE)*	Mestrado/ Educação/ FUFSE
02	PICONE, Eugenia Vianna	*Sistema Mundial de Avaliação da Educação: impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do IDEB*	Mestrado/ Educação/ CUFP
03	PIMENTA, Claudia Oliveira	*Avaliações Externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*	Mestrado/ Educação/ USP
04	FERREIRA, Vânia Maria Tavares	*Diagnóstico de leitores em formação: sistema de avaliação externa*	Mestrado/ Educação/ FUPF

(conclusão)

Banco de Dados CAPES			
Palavras-chave	Ensino Fundamental e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)		
Ano pesquisado	2012		
Quantidade de trabalhos	19		
Trabalhos selecionados	09		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**
05	PERES, Marília Fernanda de Freitas	*Análise de contingências no ensino e na aprendizagem de descritores de desempenho escolar no ensino fundamental*	Mestrado/ Educação/ UEPJMF
06	SANTOS, Maeve Melo dos	*Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro, BA: contribuições para o programa – pacto com os municípios – todos pela escola*	Mestrado/ Educação/ UFJF
07	HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade	*Identificação e análise dos possíveis fatores que elevaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas*	Mestrado/ Educação/ UNIVALE
08	SILVA, Aline Pereira da	*Representações de escola e escrita em si: subjetividade de alunos dos 9 anos do ensino fundamental*	Mestrado/ Educação/ UT. Taubaté
09	LIMA, Aline Maria Gomes	*Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas de Fortaleza CE*	Mestrado/ Educação/ UFCE

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2015.

O levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES não pode ser realizado em 2013, pois o mesmo ainda não está disponibilizando os trabalhos deste ano.

Quadro 5 – Educação e Ciclo Alfabetizador (continua)

Banco de Dados CAPES			
Palavras-chave	Educação e Ciclo Alfabetizador		
Anos pesquisados	2011-2012		
Quantidade de trabalhos	02		
Trabalhos selecionados	02		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**
01	CARONI, Regina Aparecida Loureiro	*Fracasso Escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada*	Mestrado/ Educação/ Universidade Nove de Julho/SP

(conclusão)

Banco de Dados CAPES			
Palavras-chave	Educação e Ciclo Alfabetizador		
Anos pesquisados	2011-2012		
Quantidade de trabalhos	02		
Trabalhos selecionados	02		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**
02	ZANITI, Claudia Moreno	*O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do programa ler e escrever – SEE – SP*	Mestrado/ Educação/ Universidade Católica de Santos

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2015.

Quadro 6 – Avaliação Nacional de Alfabetização e Planejamento

CAPES Banco de Dados CAPES			
Palavras-chave	Avaliação Nacional de Alfabetização e Planejamento		
Anos pesquisados	2011-2012		
Quantidade de trabalhos	01		
Trabalhos selecionados	01		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**
01	SILVA, Simone Lindolfo da	*Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?*	Mestrado/ Educação/ UFPE

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2015.

Quadro 7 – Ensino Fundamental e Ciclo Alfabetizador

Banco de Dados CAPES			
Palavras-chave	Ensino Fundamental e Ciclo Alfabetizador		
Anos pesquisados	2011-2012		
Quantidade de trabalhos	02		
Trabalhos selecionados	01		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**
01	CARONI, Regina Aparecida Loureiro	*Fracasso Escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada*	Mestrado/ Educação/ Universidade Nove de Julho/SP

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2015.

Nesta busca com a combinação das palavras-chave Educação x Ciclo Alfabetizador e Ensino Fundamental x Ciclo Alfabetizador encontrou-se um trabalho repetido.

IBICT - Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação

A origem do IBICT remonta ao início da década de 50, quando a UNESCO sugeriu à Fundação Getúlio Vargas (FGV) que promovesse a criação, no Brasil, de um centro nacional de bibliografia. A ação da UNESCO, à época, foi decisiva para o surgimento de instituições do gênero em diferentes países. A escolha inicial da FGV deveu-se ao fato de aquela instituição estar realizando importantes atividades na área de bibliografia e documentação. Por meio de proposta conjunta do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/FGV, foi criada, em 27 de fevereiro de 1954, pelo Decreto do presidente da República nº 35.124, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), que passou a integrar a estrutura organizacional do CNPq (HISTÓRICO, 2016).

Em 2005, além de aprimorar os serviços tradicionais, o IBICT ampliou sua atuação ao abranger outros segmentos da sociedade carentes de informação organizada na *web* que ainda não faziam parte da sua comunidade de usuários. Para tanto, criou o Programa de Inclusão Social e passou a utilizar sua expertise em organização, armazenamento e disseminação da informação para apoiar as políticas públicas voltadas ao campo social, notadamente no que diz respeito à implementação de ações diretas no campo da aprendizagem informacional e digital.

O IBICT hoje é referência em projetos voltados ao movimento do acesso livre ao conhecimento. Exemplo desse compromisso é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), lançada em 2002, que utiliza as mais modernas tecnologias de arquivos abertos e integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras. A BDBTD possui um acervo de mais de 126 mil teses e dissertações de 90 instituições de ensino. Isso faz dela a maior biblioteca dessa natureza, no mundo, em número de registros de teses e dissertações de um só país (HISTÓRICO, 2016).

Quadro 8 – Busca no IBICT: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Banco de Dados IBICT			
Palavras-chave	Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)		
Anos pesquisados	2000 a 2013		
Quantidade de trabalhos	07		
Trabalhos selecionados	03		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível /Instituição**
01	CAPRARA, Bernardo Mattes	*A influência do capital cultural no desempenho estudantil: reflexões a partir do SAEB 2003*	Mestrado/ Educação/UFRGS 2013
02	USSAN, Jorge Lisandro Maia	*Avaliação do SAEB-1997: infraestrutura e variáveis organizacionais*	Mestrado/ Educação/UFRGS2000
03	COSTA, Raquel Dias	*O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil*	Mestrado/ Educação/FGV. 2010

Fonte: BANCO DE DADOS IBICT, 2015.

Quadro 9 – Busca no IBICT: Ensino Fundamental de Nove Anos

Banco de Dados IBICT			
Palavras-chave	Ensino Fundamental de Nove Anos		
Anos pesquisados	2009 a 2014		
Quantidade de trabalhos	19		
Trabalhos selecionados	0 (zero)		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**

Fonte: BANCO DE DADOS IBICT, 2015.

Quadro 10 – Busca na IBICT: Avaliação Nacional de Alfabetização

Banco de Dados IBICT			
Palavras-chave	Avaliação Nacional de Alfabetização		
Quantidade de trabalhos	34		
Trabalhos selecionados	02		
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**
01	MELLO, Darlize Teixeira de	*"Provinha Brasil (ou "Provinha de leitura"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial"*	Doutorado/ Educação/ UFRGS
02	NASCIMENTO, Raquel de Oliveira do	*O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica*	Mestrado/ Educação/UERJ

Fonte: BANCO DE DADOS IBICT, 2015.

Quadro 11 - Banco de Dados IBICT - Ciclo Alfabetizador

Banco de Dados IBICT			
Palavras-chave		Ciclo Alfabetizador	
Quantidade de trabalhos		25	
Trabalhos selecionados		02	
	Autor/a	**Título**	**Área/Nível/ Instituição**
07	SOARES, Maria Zuleide Abrantes	*"A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental"*	Mestrado/Educação/ UFPB
08	CARONI, Regina Aparecida Loureiro	*"Fracasso Escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada"*	Mestrado/ Educação/ Universidade Nove de Julho/SP

Fonte: BANCO DE DADOS IBICT, 2015.

Seguindo a ordem da pesquisa, a partir deste momento deveria ser realizada novamente uma busca no banco de dados da CAPES com a outra combinação de palavras-chave, porém não foi possível efetuar tal ação por indisponibilidade no *site*. No dia 11 de setembro não foi possível realizar a busca porque o *site* estava em manutenção, segundo informação órgão.

Busca ANPED - Banco de trabalhos das Reuniões Nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Dentre seus objetivos, destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação (ANPED, 2015).

A pesquisa realizada nas reuniões anuais da ANPED efetivou-se com base na análise dos trabalhos apresentados GT 10: Alfabetização, leitura e escrita e GT 13: Educação

Fundamental nos últimos cinco anos (2009 – 2013), ou seja, da 32ª reunião a 36ª reunião anual. Consideraram-se também os trabalhos encomendados no mesmo GT, embora alguns não estivessem disponíveis no *site*. O principal critério para a seleção dos trabalhos foi os que tivessem como discussão a ANA e o Ciclo Alfabetizador.

O objetivo é expor, ainda que inicialmente, a produção científica sobre a ANA nestas reuniões.

Quadro 12 – Levantamento por reunião – ANPED

Reunião	Descritores	Encontrados	Selecionados
36ª – GT10	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	13	00
36ª – GT13	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	17	00
35ª – GT10	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	17	00
35ª – GT13	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	19	00
34ª – GT10	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	23	00
34ª – GT13	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	16	00
33ª – GT10	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	17	02
33ª – GT13	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	18	00
32ª – GT10	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	18	01
32ª – GT13	Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização	18	02
Total		**176**	**05**

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Quadro 13 – Busca na ANPED Nacional – GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita: Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização

Banco de Dados ANPED			
Trabalhos GT 10	Ciclo Alfabetizador/Avaliação Nacional de Alfabetização		
Período	2009 – 2013		
Quantidade de trabalhos	76		
Trabalhos selecionados	02		
	Autor/a	**Título**	**Instituição**
01	ROCHA, Gladys & MARTINS, Raquel Márcia Fontes	*"Meta-avaliação da alfabetização: constituição de um corpus de escrita infantil e suas contribuições para a avaliação da alfabetização, leitura e escrita"*	UFMG
02	PORTO, Gilceane Caetano & PERES, Eliane	*"Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?"*	UFPEl e UNIPAMPA

Fonte: ANPED, 2015.

Quadro 14 – Busca na ANPED Nacional – GT 10: Trabalhos Encomendados: Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização

Banco de Dados ANPED			
Trabalhos GT 10	Ciclo Alfabetizador/Avaliação Nacional de Alfabetização		
Período	2009 – 2013		
Trabalhos encomendados	Trabalhos encomendados pelo GT 10 - 10		
Trabalhos selecionados	02		
	Autor/a	**Título**	Instituição
01	MORTATTI, Maria do Rosário Longo	*"Balanço da pesquisa em alfabetização no Brasil na última década"*	UNES
02	ESTEBAN, Maria Tereza; MORAIS, Artur Gomes	*"Políticas de avaliação da alfabetização"*	UFF/UFPE

Fonte: ANPED, 2015.

Quadro 15 – Busca na ANPED Nacional – GT 13 – Educação Fundamental: Ciclo Alfabetizador e Avaliação Nacional de Alfabetização

Banco de Dados ANPED			
Trabalhos GT 13	Ciclo Alfabetizador/Avaliação Nacional de Alfabetização.		
Período	2009 – 2013		
Quantidade de trabalhos	88		
Trabalhos selecionados	02		
	Autor/a	**Título**	**Instituição**
01	FARIA, Gina Glaydes Guimarães de	*"Os ciclos do fracasso escolar: da marginalidade à diversidade cultural"*	UFG
02	COUTO, Cremilda Barreto	*"Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica"*	PUC

Fonte: ANPED, 2015.

Quadro 16 – Levantamento CAPES e IBICT – trabalhos selecionados 14 (continua)

Banco	**Autor/es**	**Relação de dissertações e teses selecionadas**		**Ano**
		Título	**Área/Nível/ Instituição**	
CAPES	ALMEIDA, Diana Patrícia Gomes de	*Representações sociais do ensino da matemática e suas relações com o IDEB*	Mestrado/ Educação/ UFPE	2011
CAPES	WIEBUSCH, Eloisa Maria	*Avaliação Externa*: *um caminho para a busca da qualidade da educação*	Mestrado/ Educação/ PUCRS	2011
CAPES	OLIVEIRA, Lucimara Domingues de	*Implicações da prova Brasil na formação continuad a deprofessores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis – (2005-2010)*	Mestrado/ Educação/ UFSC	2011
CAPES	PICONE, Eugenia Vianna	*Sistema Mundial de Avaliação da Educação: impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do IDEB*	Mestrado/ Educação/ CUFP	2012
CAPES	PIMENTA, Claudia Oliveira	*Avaliações Externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*	Mestrado/ Educação/ USP	2012
CAPES	FERREIRA, Vânia Maria Tavares	*Diagnóstico de leitores em formação: sistema de avaliação externa*	Mestrado/ Educação/ FUPF	2012
CAPES	HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade	*Identificação e análise dos possíveis fatores que elevaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas*	Mestrado/ Educação/ UNIVALE	2012
CAPES	SILVA, Aline Pereira da	*Representações de escola e escrita em si: subjetividade de alunos dos 9 anos do ensino fundamental*	Mestrado/ Educação/ UT. Taubaté	2012

(conclusão)

Banco	Autor/es	Relação de dissertações e teses selecionadas		Ano
		Título	Área/Nível/ Instituição	
CAPES	LIMA, Aline Maria Gomes	*Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas de Fortaleza CE*	Mestrado Educação/ UFCE	2012
CAPES	SILVA, Simone Lindolfo da	*Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?*	Mestrado/ Educação/ UFPE	2012
IBICT	CAPRARA, Bernardo Mattes	*A influência do capital cultural no desempenho estudantil: reflexões a partir do SAEB 2003*	Mestrado/ Educação/ UFRGS	2013
IBICT	USSAN, Jorge Lisandro Maia	*Avaliação do SAEB-1997: infraestrutura e variáveis organizacionais*	Mestrado/ Educação/ UFRGS	2000
IBICT	COSTA, Raquel Dias	*O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil*	Mestrado/ Educação /FGV	2010
IBICT	MELLO, Darlize Teixeira de	*"Provinha Brasil (ou "Provinha de leitura"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial"*	Doutorado/ Educação/ UFRGS	2012

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Realizado o levantamento da produção científica sobre a temática, buscou-se categorizar o levantamento da produção em três temáticas: Qualidade da Educação e Avaliação Externa; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Provinha Brasil.

1.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA

Quadro 17 – Categorização das produções científicas pela temática: qualidade da educação e Avaliação Externa (continua)

Banco	Autor	Título	Ano
CAPES	FERREIRA, Vânia Maria Tavares	*Diagnóstico de leitores em formação: sistema de avaliação externa*	2012
CAPES	WIEBUSCH, Eloisa Maria	*Avaliação Externa*: *um caminho para a busca da qualidade da educação*	2011
CAPES	PICONE, Eugenia Vianna	*Sistema Mundial de Avaliação da Educação: impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do IDEB*	2012
CAPES	PIMENTA, Claudia Oliveira	*Avaliações Externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*	2012

(conclusão)

Banco	Autor	Título	Ano
IBICT	COSTA, Raquel Dias	*O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do ensino fundamental público no Brasil*	2010

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

As avaliações nacionais da Educação Básica em larga escala têm sido debatidas no meio acadêmico no que concerne ao diagnóstico da competência leitora dos alunos em processo de construção de conhecimentos básicos necessários à sua inserção no mundo letrado. Os dados obtidos contribuíram para estabelecer comparações referentes ao desempenho dessas turmas em relação aos comandos de leituras e à diversidade de textos abordados, demonstrando o quanto é importante aliar as avaliações sistêmicas à práxis docente na busca da melhoria da competência leitora (FERREIRA, 2012).

Por outro lado, Wiebusch (2011) confirma o que a produção científica aponta como fatores e ações que favorecem o bom desempenho das escolas nos rendimentos escolares nas Avaliações Externas: o trabalho coletivo, em equipe, de todas as disciplinas não só as de Língua Portuguesa e Matemática avaliadas, trabalho diferenciado pelas características diversificadas nele contempladas, envolvimento e responsabilidade dos integrantes da escola. Também, ambiente de aprendizagem voltado para humanização com ações de incentivo para a participação da família, trabalho diversificado de sala de aula numa abordagem interdisciplinar, privilegiando ler, escrever e resolver problemas, desenvolvendo diferentes projetos e organização de eventos.

Pimenta (2012) realiza estudo sobre como as Avaliações Externas vêm influenciando no exercício da coordenação pedagógica e implicações para a gestão pedagógica do trabalho escolar dada a relevância que as Avaliações Externas vêm adquirindo nas últimas décadas no Brasil. A pesquisa identificou influências relevantes das avaliações na organização do trabalho desses profissionais e das escolas, indicando movimentos de apropriação dos materiais e dados produzidos pelas avaliações no trabalho pedagógico.

Picone (2012) corrobora com especialistas clássicos e críticos da área da educação, como Afonso (1998, 2000) e Luckesi (1995), concluindo sobre o papel real das políticas públicas educacionais baseadas nesse Estado Neoliberal e as possibilidades e fragilidades apresentadas na aplicação dos Programas Nacionais de Avaliação que o caracterizam. Inclui, no seu estudo, a filosofia do materialismo histórico com sua dialética de aparência e essência, que revela as contradições do real e descreve o movimento real do objeto, partindo do concreto

para o abstrato, do real para o teórico.

Costa (2010) considera a relação do nível socioeconômico com o desempenho escolar dos alunos da Educação Básica brasileira como um dos fatores determinantes nos resultados das Avaliações Externas implantadas no Brasil. Na busca por fatores determinantes do fraco desempenho dos alunos brasileiros, no meio acadêmico é recorrente a condição socioeconômica do aluno. Observa que o nível socioeconômico relaciona-se altamente (0,827) com o desempenho escolar dos alunos da escola pública do Ensino Fundamental brasileiro e que as variáveis referentes ao professor não apresentaram relações significativas com o desempenho escolar.

1.2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB), ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Quadro 18 – Categorização das produções científicas pela temática: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Banco	Autor	Título	Ano
CAPES	ALMEIDA, Diana Patrícia Gomes de	*Representações sociais do ensino da matemática e suas relações com o IDEB*	2011
CAPES	HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade	*Identificação e análise dos possíveis fatores que elevaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas*	2012
IBICT	CAPRARA, Bernardo Mattes	*A influência do capital cultural no desempenho estudantil: reflexões a partir do SAEB 2003*	2013
IBICT	USSAN, Jorge Lisandro Maia	*Avaliação do SAEB-1997: infraestrutura e variáveis organizacionais*	2000

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Almeida (2011) analisa os baixos resultados da Matemática nos Anos Iniciais no SAEB e no IDEB, focando seus estudos nas representações sociais e suas relações com estes instrumentos. Nesse sentido, expõe uma discussão sobre os Modelos de Ensino que se destacaram desde o início das primeiras questões do ensino da Matemática, ressaltando que a representação social sobre o ensino da Matemática no contexto dos professores dos Anos Iniciais aparece com ambiguidades, ora está relacionada a um ensino nos moldes tradicionais, com fragmentos de conteúdos da Matemática, ora a um ensino mais contemporâneo, na conotação pautada no raciocínio lógico e na compreensão. No entanto, mostra que o grupo de professores das escolas com o IDEB maior, mesmo apresentando resquícios de ensino

tradicionalista, evidencia um ensino com ênfase na compreensão e na lógica, considerando que o ensino deve ser voltado para a vida, com ênfase no contexto social, em que a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento devem ser ligados ao processo de conscientização.

Hornick (2012) retrata resultados de uma investigação realizada em duas escolas públicas, uma do estado do Paraná e outra de Santa Catarina, que demonstraram um dos melhores índices no IDEB. Corrobora os estudos de Costa (2010) quanto a elementos que comprometem o "sucesso" nas escolas públicas brasileiras, como: *status* social da escola, família com poder aquisitivo acima da média nacional, "seleção de alunos", baixa rotatividade de alunos, professores e alunos na escola, atividades extracurriculares, infraestrutura adequada, apoio pedagógico, qualificação dos professores, pais "presentes" na escola e na vida escolar do filho. Ademais, levanta questionamentos sobre os indicadores dessa Avaliação Externa que procuram, através dessa média, avaliar os rendimentos das escolas públicas brasileiras.

Caprara (2013) também demonstra que o capital cultural das famílias e dos discentes gera um impacto decisivo nos seus sucessos ou fracassos no campo escolar coadunando com as teorias de Pierre Bourdieu. Enfatiza, ainda, que os achados sociológicos demonstram que os elementos culturais estiveram sempre entre os mais relevantes frente às demais variáveis. Conclui que o contato ou a posse com um conjunto de recursos mobilizáveis associados ao arbitrário cultural dominante no seio familiar ainda representam uma promissora via de explicação.

Ussan (2000) foca seus estudos na universalização do ensino básico. Alega que esta expansão quantitativa do sistema educacional não teve como contrapartida mudanças qualitativas no ensino. Identifica que o SAEB parte da hipótese de que o desempenho dos estudantes é a medida da qualidade do sistema escolar. Ressalta as variáveis pesquisadas pelo SAEB referentes à infraestrutura das escolas e aos professores sobre o desempenho dos estudantes, expondo que poucas das variáveis pesquisadas relacionam-se com o desempenho dos alunos, que, na prática, tal desempenho é influenciado por outros fatores.

1.3 PROVINHA BRASIL

Quadro 19 - Categorização das produções científicas pela temática: Provinha Brasil (continua)

Banco	Autor	Título	Ano
CAPES	OLIVEIRA, Lucimara Domingues de	*Implicações da prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis – (2005-2010)*	2011

(conclusão)

Banco	Autor	Título	Ano
CAPES	SILVA, Simone Lindolfo da	*Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?*	2012
IBICT	MELLO, Darlize Teixeira de	*"Provinha Brasil (ou "Provinha de leitura"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial"*	2012

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Oliveira (2011) direciona seus estudos na formação continuada de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis – SC e analisa o resultado de desempenho dos estudantes das escolas nas edições de 2005 a 2009 para verificar se a organização da formação continuada foi pautada pelo desempenho das escolas. Analisa também os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, como planejamentos e relatórios de gestão, e também os registros da formação continuada de professores observando os temas abordados, objetivos, público-alvo e carga horária. Como suporte teórico, utilizou autores como: Freitas (2007), Casassus (2009), Castro (2009) e Horta Neto (2010) na discussão sobre o uso dos resultados das avaliações nos planejamentos nas ações das secretarias de Educação; Gatti e Barreto (2009), André (2010) e Bauer (2010), no debate sobre avaliação e formação continuada de professores. As análises realizadas apontam uma supervalorização dos resultados das avaliações nos documentos produzidos pela secretaria, bem como a intenção de utilizar os indicadores na formação continuada dos professores da rede. A implantação de sistemas de avaliação próprios e a adoção de sistemas privados de ensino, observados na Rede Municipal de Ensino, foram fatores destacados por Freitas (2007) como possíveis consequências que a definição de metas de desempenho na Prova Brasil, a partir do IDEB, causaria no ensino e na formação continuada dos professores.

Em estudo realizado no sudeste goiano, Silva (2012) mostra as influências que a Provinha Brasil exerce no planejamento dos professores, direcionando as atividades para os alunos que demonstraram dificuldades, realizando simulados nos dias que antecedem a Provinha em busca de melhores resultados. Ressalta o fato de a Prova Brasil ser aplicada em um único momento, apresentando problemas estruturais e de conteúdo, grau de complexidade da prova maior no início do que no final do ano, questões de interpretação de texto que não fazem parte do universo do aluno e o fato dela não avaliar produção escrita e oralidade. Cita que a alfabetização é um processo complexo e contínuo, assim sua avaliação deve ser realizada através de diferentes instrumentos que sirvam de parâmetros para o professor planejar sua

prática de ensino. Prática essa que não deve ser regida apenas pelos resultados de avaliações, mas de um currículo que contemple toda a dimensão do complexo processo de alfabetizar.

Mello (2012) constata que esse instrumento avaliativo está discursivamente articulado às definições dadas pelas políticas públicas e pela maioria dos estudos acadêmicos brasileiros aos termos alfabetização e letramento. Observa, também, que os eixos e habilidades estão associados a níveis de desempenho com vistas a "medi-los". Examina a forma como seria "medido" o processo de consolidação da alfabetização e de um letramento inicial, a partir da análise dos dados gerais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em que o desempenho dos alfabetizandos, independentemente da edição e do teste, evidenciam uma maior visibilidade do processo de alfabetização e uma (in) visibilidade de um letramento inicial na leitura. Reconhece que o formato dos testes gera tais resultados.