

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP

RAQUEL ANGELI

**DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS DA AVALIAÇÃO NACIONAL
DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA**

**CURITIBA
2019**

RAQUEL ANGELI

**DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS DA AVALIAÇÃO NACIONAL
DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Fontana

**CURITIBA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

A582 Angeli, Raquel.

Desdobramentos políticos educacionais da avaliação nacional da alfabetização na rede municipal de educação de Curitiba / Raquel Angeli; orientadora Profª. Drª. Maria Iolanda Fontana.

203f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

1. Políticas educacionais. 2. Avaliação nacional da alfabetização. 3. Políticas de alfabetização. 4. Avaliação em larga escala. 5. Alfabetização e letramento. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379.24

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

Raquel Angeli

DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 12 de abril de 2019.

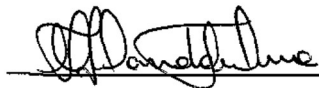


Dra. Anita Helena Schlesener

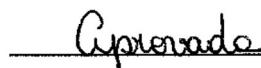
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da Banca

Professora Dra. Maria Iolanda Fontana – Presidente da Banca – UTP

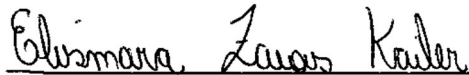


Assinatura

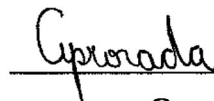


Conceito

Professora Dra. Elismara Zaias Kailer - Membro Titular Externo – UFGP

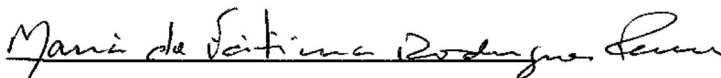


Assinatura

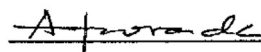


Conceito

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Pereira - Membro Titular Interno – UTP



Assinatura



Conceito

DEDICATÓRIA

À minha mãe Leni, fonte de inspiração da minha pesquisa, que através do seu sofrimento me ensinou a importância de saber ler e escrever e não desistir de nenhuma criança. Ao meu pai Olavir (in memoriam), por me ensinar a caminhar e seguir meus próprios passos.

Ao amor da minha vida, Luciano Eduardo Wolff, pelo apoio incondicional em todos os momentos e principalmente por acreditar em meu sonho.

Aos meus filhos Willian e Emily, razão do meu viver, sempre estarão em primeiro lugar em minha vida.

Aos meus irmãos, Danielle e Angelo, pela compreensão de “emprestar” a mãe por um longo período.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Iolanda Fontana, pela condução dos estudos, confiança, paciência, comprometimento e pelas valiosas orientações.

Às professoras Dra. Maria de Fatima Rodrigues Pereira e Dra. Elismara Zaias Kailer, membros da banca de qualificação e defesa, pelas contribuições para o delineamento e realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, por todos os ensinamentos e discussões nas disciplinas.

Pelo acolhimento das professoras da UFPR, que me receberam como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Às amigas com que o Mestrado me presenteou e se tornaram essenciais nesta caminhada: Andresa Pisa, Adriana Veiga, Cheila Zaluca, Rosangela Lopes e Salete Miyake.

À Vânia Dobranski, pelas trocas de experiências, conversas e aprendizados.

À Marcia Fernandes Brito, por ter me incentivado e me ajudado na elaboração do Projeto de Pesquisa para o ingresso no mestrado.

Ao Márcio Castro, pelo incentivo e por todos os momentos de discussões e reflexões.

A toda equipe do CEI Padre Francisco Meszner, especialmente Cristiane Casagrande, Sandra Melo e Andrea Batista, pela compreensão, apoio e momentos de discussões sobre a ANA.

À Secretaria de Educação Municipal de Curitiba, pela autorização para a realização desta pesquisa, em especial Haudrey Cordeiro e Daniela Cristina Nogueira, e as pedagogas das escolas do CIC, por terem aceito participar deste estudo.

A todos os meus alunos, que ao longo da minha carreira, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Enfim, a todas as pessoas que fizeram parte de minha trajetória e de alguma maneira contribuíram para a execução deste trabalho.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

(PAULO FREIRE, 1981, p. 13)

RESUMO

Os dados da alfabetização divulgados em avaliações de larga escala como ANA e a Provinha Brasil revelam a não efetividade da alfabetização no 3º ano do ensino fundamental, mesmo diante de investimentos articulados com a formação de professores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do ano de 2016 do município de Curitiba indicam que 49,01% das crianças do 3º ano permaneceram nos níveis insuficientes em leitura, ao passo que, na escrita, o índice diminuiu para 18,57%. Estes resultados apontam para a necessidade de investigação sobre as políticas de alfabetização no país e as ações em âmbito municipal e escolar para a intervenção qualificada de docentes em distintos contextos de diversidade cultural e social. A pesquisa tem como objetivo analisar os reflexos da ANA na definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A presente pesquisa tem como objeto de estudo as políticas educacionais municipais face à ANA. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método dialético na concepção filosófica do materialismo histórico, pelo fato de que o objeto de estudo está imerso numa realidade concreta material, sendo necessário, para compreendê-la, captar o movimento histórico, as ideologias, as determinações político-econômicas e suas contradições na sociedade capitalista. A pesquisa é de abordagem qualitativa-quantitativa, pois fundamenta-se na análise da literatura pertinente ao tema, inter-relacionando os documentos e dados quantitativos extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a legislação, com os dados da pesquisa de campo. A pesquisa empírica utiliza instrumentos como questionários e entrevistas com a coordenadora de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino Fundamental de Educação do Município de Curitiba, alfabetizadora do Núcleo Regional da Educação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e as pedagogas das escolas do Núcleo Regional de Educação do CIC. Os autores que fundamentam a pesquisa são, principalmente, Cury (1985,1998,2000), Frigotto (2005,2010) e Saviani (2009,2013,2016) para a temática de políticas educacionais; Afonso (2009,2013), Esteban (2006,2017), Freitas (2005, 2007, 2014), Vianna (2014) para políticas de avaliação em larga escala; Ferreira (2011), Ferreira e Teberosky (1999), Soares (1998, 2017a, 2017b) para a concepção de Alfabetização e Letramento. Os resultados da presente investigação indicam a ANA como uma ação diagnóstica do INEP/MEC, revelando baixos índices na Escala de Proficiência em Leitura e Escrita, que demandam políticas e ações para o enfrentamento desta realidade no âmbito das escolas municipais do país. O Plano Municipal de Educação (2015-2025) estabelece a Meta 5, referente à alfabetização dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, no entanto, as estratégias para a materialização desta meta não estão sendo realizadas, principalmente as que necessitam de maior investimento. As entrevistas realizadas apontaram que os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba possuem uma maior dificuldade na Leitura, pela falta de compreensão leitora das crianças. A mantenedora descreve como política educacional municipal as formações continuadas específicas para as professoras das turmas de alfabetização, salientando que esta ação corresponde ao carro-chefe para a melhoria da qualidade do ensino das escolas municipais de Curitiba. Entende-se que, além da formação, também são necessárias políticas de valorização docente e investimentos na estrutura escolar e nas condições de trabalho dos professores da RME, que no atual contexto têm sido negligenciadas.

Palavras-chaves: Políticas Educacionais. Avaliação Nacional da Alfabetização. Políticas de Alfabetização. Avaliação em larga escala. Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

Data disclosed in large scale evaluations such as ANA (the Portuguese acronym for the National Evaluation of Literacy) and *Provinha* Brazil reveal the ineffectiveness of literacy in the 3rd year of elementary education, even considering the investments in teacher education, for example the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC, in the Portuguese acronym). The results of the National Evaluation of Literacy (ANA) in Curitiba in 2016 indicate that 49.01% of children in the 3rd year still demonstrate insufficient levels in reading while in writing the index decreased to 18.57%. These results point out the need for investigation about literacy policies in the country as well as actions at municipal and school levels for the qualified intervention of teachers in different contexts of cultural and social diversity. The research aims to analyze the impact of ANA in the definition of public educational, institutional and pedagogical policies that aim to improve the levels of literacy in the Municipal School Network of Curitiba. In order to carry out the research, the dialectical method was used in the philosophical conception of historic materialism because the object of study belongs to a concrete material reality, thus to understand it, it is necessary to capture the historical movement, the ideologies, the economic-political determinations and their contradictions in a capitalist society. The research follows a qualitative-quantitative approach as it is based on the literature analysis related to the theme, interrelating documents and quantitative data obtained at the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP, in the Portuguese acronym), the legislation, with data from field research. The empirical research includes instruments such as questionnaires and interviews with the Portuguese language coordinator from the Basic Education Department of Curitiba; with the literacy teacher from the Regional Center of Education from the Industrial City of Curitiba (CIC, in the Portuguese acronym). In addition to interviews and questionnaires applied to the pedagogical staff from the schools under the responsibility of the Regional Center of Education of the Industrial City of Curitiba (CIC). The main authors that underpin the research are Cury (1985,1998, 2000), Frigotto (2005, 2010) and Saviani (2009,2013,2016) that deal with educational policies; Afonso (2009,2013), Esteban (2006, 2017), Freitas (2005, 2007, 2014), Vianna (2014) based the study concerning policies for large scale evaluation; whereas Ferreiro (2011), Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (1998, 2017a, 2017b) supported the conceptions of Literacy. The results of the investigation indicate ANA as a diagnostic action from INEP/MEC reveals low rates in the Reading and Writing Proficiency Scale, which demand policies and actions to face this reality in the context of municipal schools of the country. The Municipal Plan for Education (2015-2025) establishes Meta 5 (Goal 5) concerning literacy of students until the end of the 3rd year of Basic Education. Nevertheless, the strategies to achieve this goal are not being put into practice, in particular those that need of greater investment. The interviews point out that students from the Municipal School Network of Curitiba demonstrate more difficulty in reading due to children's lack of reading comprehension. The maintainer describes as municipal educational policies the continuing education offered to the literacy teachers, highlighting that this action corresponds to the main action in order to improve the quality of learning in the municipal schools of Curitiba. It is understood that in addition to the continuing education actions, policies that value teachers and investment are necessary in the school structure, and in the working conditions of teachers from the Regional Center of Education that have been neglected in the context investigated.

Keywords: Educational Policies. National Evaluation of Literacy. Literacy Policies. Large Scale Evaluation. Literacy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS NA CAPES - “AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO”.....	30
QUADRO 2 –	DISSERTAÇÕES E TESE INDEXADAS NA CAPES - “AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO”	31
QUADRO 3 –	DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS NA CAPES - “POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO”	32
QUADRO 4 –	TRABALHO/PÔSTER INDEXADOS NA ANPED.....	34
QUADRO 5 –	SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES RELEVANTES PARA A PESQUISA.....	56
QUADRO 6 –	EVOLUÇÃO DO NÚMERO E DA TAXA DE PESSOAS NÃO ALFABETIZADAS ENTRE A POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS E A DE 10 ANOS OU MAIS. BRASIL 1940 A 2000	72
QUADRO 7 –	SISTEMATIZAÇÃO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL.....	99
QUADRO 8 –	MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA.	108
QUADRO 9 –	PERFIL DOS PEDAGOGOS DO NRE CIC PARTICIPANTES	148

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	LEVANTAMENTO DE TRABALHOS INDEXADOS SOBRE PESQUISA NA BASE DE DADOS DA CAPES, CEDES, RBE E REUNIÕES CIENTÍFICAS ANUAIS DA ANPEd	35
TABELA 2 –	LEVANTAMENTO TRABALHOS POR REGIÕES/INSTITUIÇÕES ...	37
TABELA 3 –	LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES INDEXADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES POR REGIÕES BRASILEIRAS.....	39
TABELA 4 –	MÉDIA PERCENTUAL DOS ESTUDANTES QUE APRENDERAM O ESPERADO PARA O 3º ANO	83
TABELA 5 –	RESULTADOS DA ANA DE 2016 - BRASIL.....	85
TABELA 6 –	INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCALA DE LEITURA.....	111
TABELA 7 –	INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCALA DE ESCRITA.....	112
TABELA 8 –	RESULTADOS DA ANA DE 2014-2016 PROFICIÊNCIA EM LEITURA: ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC	122
TABELA 9 –	VARIAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA 2014-2016 PROFICIÊNCIA DE LEITURA: ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC.....	125
TABELA 10 –	VARIAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA 2014-2016 PROFICIÊNCIA DE ESCRITA: ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC.....	128
TABELA 11 –	VARIAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA 2014-2016 PROFICIÊNCIA EM ESCRITA: ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES POR REGIÕES	36
GRÁFICO 2 – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES POR ANO DE PUBLICAÇÃO INDEXADAS NO	40
GRÁFICO 3 – RESULTADOS DO PROALFA DE 2006 A 2011 NO ESTADO DE MINAS GERAIS	49
GRÁFICO 4 – TRAJETÓRIA DA TAXA DE PESSOAS NÃO ALFABETIZADAS ENTRE A POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS E A DE 10 ANOS OU MAIS. BRASIL, 1872 A 2000.	73
GRÁFICO 5 – LEITURA - RESULTADOS BRASIL ANA/SAEB 2016	113
GRÁFICO 6 – ESCRITA - RESULTADOS BRASIL ANA/SAEB 2016	114
GRÁFICO 7 – LEITURA – RESULTADOS CURITIBA ANA/SAEB 2016	115
GRÁFICO 8 – ESCRITA – RESULTADOS CURITIBA ANA/SAEB 2016.....	115
GRÁFICO 9 – RANKING DO RENDIMENTO NOMINAL MÉDIO MENSAL DOS DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES NAS REGIONAIS DE CURITIBA – 2010	121
GRÁFICO 10 – MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA: RESULTADOS DA ANA 2014/2016 DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC.....	127
GRÁFICO 11 – MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA: RESULTADOS DA ANA 2014/2016 DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC.....	133
GRÁFICO 12 – RESULTADO DA ANA E O NÍVEL REAL DOS ESTUDANTES	149
GRÁFICO 13 – AÇÕES PEDAGÓGICAS ADMINISTRATIVAS REALIZADAS PELA GESTÃO ESCOLAR COM BASE NOS RESULTADOS DA ANA.....	152
GRÁFICO 14 – CONTRIBUIÇÕES DA ANA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	156
GRÁFICO 15 – CONCORDÂNCIA OS PONTOS NEGATIVOS DA ANA APONTADOS PESQUISAS CIENTÍFICA.....	157

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	MAPA DE CURITIBA COM A LOCALIZAÇÃO DAS REGIONAIS .	120
FIGURA 2 –	QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 1 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA	123
FIGURA 3 –	QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 2 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA	123
FIGURA 4 –	QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 3 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA	124
FIGURA 5 –	QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 4 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA	125
FIGURA 6 –	QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 1 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE ESCRITA	129
FIGURA 7 –	QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 2 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE ESCRITA	129
FIGURA 8 –	QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 3 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE ESCRITA	130
FIGURA 9 –	QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 4 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE ESCRITA	131
FIGURA 10 –	QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 5 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE ESCRITA	132

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
CEDES	Revista Educação & Sociedade
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América latina e o Caribe
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica,
DICEI	Diretoria de políticas e Regulação da Educação Básica
FaE	Faculdade de Educação da UFMG
FMI	Fundo Monetário Internacional
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INAF	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE	Núcleo Regional de Educação
NRF	Novo Regime Fiscal
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAPI	Plano de Apoio Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PIP/ATC	Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo Municipal
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROEX	Programa de Excelência
PT	Partido Trabalhista
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RIT	Regime Integral de Trabalho
RME	Rede Municipal de Ensino
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEEDF	Secretaria do Estado do Distrito Federal
SEP	Semana de Estudos Pedagógicos
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica
SISMMAC	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM LARGA ESCALA: REVELAÇÕES E PERSPECTIVAS	25
2.1	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA, AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	41
2.1.1	Produções científicas de teses e dissertações sobre a temática Avaliação Nacional da Alfabetização	41
2.1.2	Produções científicas teses e dissertações sobre a temática Avaliação da Alfabetização	45
2.1.3	Produções científicas teses e dissertações sobre a temática Políticas de Alfabetização	50
2.1.4	Análise das produções científicas dos trabalhos indexados na Revista Educação & Sociedade e na ANPED	52
2.1.5	Síntese da produção do conhecimento.....	55
3	CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 2001- 2017	61
3.1	APONTAMENTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS À ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL:1870 A 2000.....	63
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS À ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: 2001 a 2017	74
3.3	DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	87
3.4	DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO CURITIBA DIRECIONADOS À ALFABETIZAÇÃO.....	93
4	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	103
4.1	AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA.....	105
4.2	RESULTADOS BRASIL: AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA	113
4.3	RESULTADOS CURITIBA: AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA	114
5	AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL ENSINO DE CURITIBA	117
5.1	METODOLOGIA.....	117
5.2	APONTAMENTOS SOBRE O LOCAL DA PESQUISA: NRE DO BAIRRO CIDADE INDUSTRIAL DE CURITIBA (CIC).....	119
5.3	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC	121
5.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE	134
5.4.1	Avaliação Nacional da Alfabetização do Núcleo Regional da Educação do CIC e as Políticas Educativas da Alfabetização na RME	136

5.4.2 Avaliação Nacional da Alfabetização e as Políticas de Formação Continuada do Núcleo Regional da Educação do CIC	140
5.4.3 Alfabetização e Letramento na Avaliação Nacional da Alfabetização do Núcleo Regional da Educação do CIC	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES	181

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga as políticas educacionais municipais face à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) das escolas municipais do Núcleo Regional da Educação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), do município de Curitiba/PR, e as políticas da mantenedora para superação das dificuldades constatadas em relação aos níveis de leitura e escrita. O tema decorre da materialização da meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 que propõe a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

O interesse pelo presente estudo surgiu a partir do exercício como professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde o ano de 2014, atuando principalmente nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, quando percebi que um número significativo de crianças ingressa no 3º ano sem a compreensão do funcionamento do sistema alfabético. A complexidade do processo de alfabetização e a existência de políticas e programas para erradicação do analfabetismo e alfabetização na idade certa instigou-me a pesquisar os determinantes político-educacionais que configuram a problemática alfabetização das crianças da escola pública municipal de Curitiba. Não obstante exista uma legislação que garante o direito à educação de qualidade, um Plano Nacional e Municipal de Educação que estabelece como meta alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, o que é necessário para a efetivação deste direito? Quais políticas e ações pedagógicas precisam ser materializadas?

O 3º ano corresponde ao ciclo de alfabetização, definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos¹. Uma das estratégias adotadas nesta meta é a aplicação de exames específicos para avaliar a alfabetização dos alunos.

A realização de avaliações em larga escala para medir o desempenho dos níveis de alfabetização teve início no ano de 2007, pela Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007, que institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”

¹ Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2016). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. (BRASIL/MEC, CNE, 2010).

(BRASIL, 2007). A primeira aplicação da Provinha Brasil para crianças do segundo ano do ciclo de alfabetização aconteceu em abril de 2008.

Vianna (2014, p. 36) destaca que o problema da qualidade da educação é uma preocupação da sociedade como um todo, no entanto, a medida da qualidade não pode ficar restrita apenas às avaliações escolares, e se faz necessário verificar outras variáveis que associam e condicionam o rendimento escolar, como por exemplo a formação do professor, os livros didáticos, valores culturais, indicadores sociais e econômicos que podem interferir para a qualidade da educação.

A definição de uma política de avaliação educacional demanda múltiplas considerações, não se restringindo, apenas, ao domínio do conhecimento e ao seu uso na prática. É preciso considerar que, a par do conhecimento para um futuro desempenho, outras dimensões (sociais, culturais e até mesmo éticas) devem ser necessariamente avaliadas e que o programa envolva aspectos quantitativos e qualitativos, incluindo, se possível, interesses, atitudes e valores. (VIANNA, 2014, p. 59).

As avaliações podem ser internas quando realizadas pelas unidades escolares e avaliações externas promovidas por diferentes órgãos oficiais no âmbito federal, estadual e municipal. Para Vianna (2014, p. 59), essas avaliações precisam estar em sintonia para uma ação efetiva na melhoria da educação. Entende-se que as avaliações em larga escala vêm se constituindo com referência central para a avaliação da qualidade de ensino no Brasil, com o objetivo não só de avaliar os estudantes, mas principalmente como e quais os conteúdos que os professores estão trabalhando com seus alunos. Pestana (2013, p. 72) conceitua avaliar como “uma ação que requer observação da realidade e a comparação valorativa com uma situação ideal e, para ser efetiva, implica em uma ação de intervenção com vistas à modificação da situação ou do objeto avaliado”.

No escopo das avaliações externas, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA é um indicador nacional de alfabetização produzido pelo governo brasileiro, lançado em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A avaliação corresponde a um dos eixos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), que vem sendo implementado como forma de apoiar os sistemas públicos de ensino na concretização do compromisso firmado no PNE (BRASIL/INEP, 2013, p. 5). A escolha pela investigação da ANA é motivada pela vinculação ao PNAIC e meta 5 do PNE.

A ANA é uma das dimensões da avaliação, sendo também necessária a avaliação da instituição como um todo e a avaliação do sistema escolar, e as mesmas devem estar em permanentes trocas. Conforme Freitas et al. (2014, p. 7), a avaliação das atividades pedagógicas está marcada pelas relações presentes no interior da escola, estabelecendo uma estreita relação entre escola e sociedade que a cerca: “a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça”. O processo de avaliação não pode ser reduzido a uma avaliação classificatória, que estabelece relações de poder do professor no interior da escola. Embora a avaliação de aprendizagem seja a avaliação mais conhecida da avaliação educacional, ela não pode ser tomada como o único nível existente.

Portanto, entende-se que a ANA constitui um importante instrumento de avaliação que pode subsidiar as três dimensões da avaliação: aprendizagem, institucional e dos sistemas de ensino.

A avaliação da aprendizagem tem por objetivo diagnosticar, acompanhar e subsidiar a tomada da decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do estudante no percurso de sua vida escolar. Segundo Luckesi (2011, p. 184), “a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida”, de modo que a avaliação deve ser utilizada com o objetivo de auxiliar o estudante em seu crescimento e não como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos dos estudantes.

A avaliação institucional é um instrumento que visa coletar dados quantitativos e qualitativos da instituição escolar como um todo, compreendendo alunos, professores, gestores, estrutura organizacional, recursos físicos, materiais, com o intuito de diagnosticar os problemas que a instituição possui e planejar novas estratégias para que os objetivos sejam alcançados. Desta forma, a avaliação institucional é um instrumento importante para a construção do planejamento e organização da escola.

A avaliação do sistema de ensino tem por objetivo assegurar a qualidade e a efetividade do sistema de educação básica, bem como oferecer informações técnicas e gerenciais para as administrações públicas de educação, permitindo a formulação de melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, Freitas et al. (2014, p. 9) ressalta que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado, desta forma, além da avaliação da aprendizagem,

deve considerar outros níveis de avaliação: a avaliação institucional e a avaliação de rede de ensino e “estes três níveis de avaliação tenderão interagir entre si”. (FREITAS et al., 2014, p. 10).

O Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (INEP, 2017) apresenta os indicadores de níveis de proficiência² de 1 a 4 na Leitura e Matemática, considerando como insuficiente os níveis 1 e 2 e suficiente proficiência os níveis 3 e 4. Na escrita³, os níveis de proficiência são definidos de 1 a 5, sendo considerado suficiente os níveis 4 e 5. Em leitura, definem como as habilidades suficientes para os estudantes no nível 3: inferir o assunto de um texto de divulgação científica; localizar informações explícitas situadas no meio ou no final de um texto de diferentes gêneros; inferir sentido com base nos elementos verbais e não verbais e reconhecer o significado de linguagem figura em um texto. No nível 4, os estudantes devem ser capazes de inferir sentido da palavra em texto não verbal, inferir sentido em texto verbal, reconhecer relação de tempo em texto verbal e identificar pronome possessivo em poema.

Na escrita, os estudantes atingem o nível 4 quando escrevem ortograficamente⁴ palavras de diferentes estruturas na produção de textos, conseguem dar continuidade a uma narrativa, embora não contemplem todos os elementos da narrativa; cometem desvios parcialmente sem sentidos, inclusive por não usar os sinais de pontuação de modo adequado e o texto ainda pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a segmentação. O nível 5 considera os estudantes que provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas; na produção de texto, atendem a proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e uma final; segmentam e escrevem-nas corretamente, ainda que possam apresentar desvios ortográficos de pontuação que não comprometem a compreensão (INEP, 2017, p.13).

Em Matemática, considera-se adequado quando os estudantes que estão no nível 3 reconhecem frequências iguais em gráficos; composição de números naturais

² Os indicadores de proficiência têm por finalidade fornecer informações de um estudante quanto ao nível de domínio em uma competência diante dos objetivos esperados, permitindo que se verifique o quanto as experiências de aprendizagem. Trata-se do resultado puro e simples da aplicação da Teoria de Resposta ao Item.

³ O documento Brasil/Inep de 2013 apresentou mudanças metodológicas na avaliação escrita.

⁴ De acordo com a ortografia da norma padrão.

com até 3 algarismos, apresentada por extenso; completam sequências numéricas decrescentes de números naturais não consecutivos; calculam adição de duas parcelas com reagrupamento, associam valor monetário de um conjunto de moedas ao mesmo valor da cédula e resolvem problemas de subtração com números naturais de até dois algarismos. No nível 4, os estudantes devem ter habilidades de reconhecer a composição e decomposição aditiva de números naturais com até 3 algarismos; ler horas e minutos de relógios analógicos; reconhecer informações em gráficos de barras; resolver problemas de adição ou subtração envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com um ou sem reagrupamento nos cálculos; problemas de multiplicação e divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com ou sem agrupamento nos cálculos, com apoio ou não de imagens (INEP, 2017, p.19).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em outubro de 2017, divulgou os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, na qual apresenta por meio de gráficos os resultados nacionais da ANA de 2013/2014/2016 nas proficiências de leitura, escrita e matemática. Os resultados da ANA do ano de 2016 da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na escala de proficiência em leitura, apresentou 49,01% dos estudantes no nível insuficiente em leitura. Na escrita, 18,57% dos estudantes encontram-se no nível insuficiente, e em matemática 50,05% dos estudantes encontram-se no nível insuficiente.

Diante do contexto apresentado, observa-se que a ANA é um instrumento de avaliação que permite obter informações relevantes, e que, somadas aos dados da avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes, oferecem uma visão global da alfabetização das crianças da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), além de auxiliar nas reflexões e ações pedagógicas para a melhoria da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.

Portanto, entende-se que são necessárias políticas e programas que articulem formação de professores e monitoramentos de avaliação externa e interna, objetivando intervenções pedagógicas competentes, que considerem, além da complexidade do processo de alfabetização, a diversidade cultural e social das crianças que frequentam as escolas públicas.

O processo de investigação busca responder: Os resultados de alfabetização e letramento apresentados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são referências para embasar políticas institucionais direcionadas às ações pedagógicas

de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Desta forma, pretende-se investigar as ações do sistema público municipal de Curitiba sobre os resultados referentes à ANA na matriz de Língua Portuguesa, que está organizada em dois eixos estruturantes: leitura e escrita, abrangendo desde a avaliação da leitura e escrita de palavras até a avaliação da leitura e escrita de textos.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os desdobramentos da ANA na definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas, direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A partir do objetivo geral, foram delineados os objetivos específicos:

- a) Levantar a produção do conhecimento referente à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e sobre políticas de alfabetização indexada nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Revista Brasileira de Educação (RBE); Revista Educação & Sociedade (CEDES), e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE).
- b) Verificar as orientações das políticas públicas educacionais federais e municipais para efetivação da Alfabetização no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental I da Educação Básica no período de 2001-2017.
- c) Compreender as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, em especial a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), vinculada ao Programa de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
- d) Investigar a concepção de alfabetização e letramento presente nos documentos oficiais na esfera Nacional e Municipal.
- e) Analisar a aferição da Avaliação Nacional da Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a repercussões na definição de políticas no âmbito do sistema de ensino municipal, nas ações institucionais e pedagógicas, em relação à elevação do nível de alfabetização e letramento de estudantes.

Para a realização da pesquisa, será utilizado o método dialético na concepção filosófica do materialismo histórico, pelo fato de compreender que o objeto de estudo sobre as políticas públicas para a elevação dos níveis de alfabetização e letramento

dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental está imerso numa realidade concreta material, sendo necessário, para compreendê-la, captar o movimento histórico, as ideologias, as determinações político-econômicas e suas contradições na sociedade capitalista. Para interpretação do fenômeno que inter-relaciona a efetivação da alfabetização com a política de avaliação ANA, se estabelecem as categorias de análise: Políticas Educacionais de Alfabetização; Políticas de formação continuada; Ensino-aprendizagem de Alfabetização e Letramento.

Adota-se a abordagem de pesquisa quanti-qualitativa na pesquisa educacional por se compreender que a produção dos resultados quantitativos complementa e promove questões metodológicas das pesquisas qualitativas. Para Gatti (2012, p. 22), “a consistência do campo educacional de do exercício consciência crítica da liberdade de pensamento, carece da utilização de métodos mais robustos, a reflexão a pesquisa irá fortalecer o campo e transformar a ação, legitimando assim a produção científica”.

Considera que as pesquisas educacionais são uma seara na qual carecem traquejo e matéria prima para a realização de trabalhos, que, como dito, são escassos quando comparados aos trabalhos de natureza estritamente qualitativa. Há questões de pesquisa que demandam uma abordagem qualitativa e outras, uma abordagem quantitativa; mesmo que uma pesquisa acadêmica, ainda que pautada na construção de dados quantitativos, sempre seja constituída, inclusive, da análise dos dados em um viés qualitativo. Por este motivo, muitos pesquisadores denominam suas pesquisas como mista ou quali-quantitativa. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 71).

Como instrumento de pesquisa, adotaram-se entrevistas com a Coordenadora de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino Fundamental de Educação do Município de Curitiba, a Alfabetizadora do Núcleo Regional da Educação da CIC e questionários on-line com as pedagogas das escolas municipais no Núcleo Regional da Educação da CIC, com o objetivo de verificar as políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Assim, pretende-se pesquisar quais as políticas públicas e ações institucionais e pedagógicas estão sendo tomadas para elevar a aprendizagem dos estudantes que se encontram em níveis insuficientes de proficiência em leitura e escrita no final do 3º ano do ensino fundamental.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, “A produção do conhecimento sobre a avaliação da alfabetização em larga escala: revelações e perspectivas”, apresenta a produção da pesquisa bibliográfica, de

abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender o que já se tem produzido a respeito do objeto de estudo. Delineia-se o percurso investigativo, desde a busca por dissertações e teses sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização na plataforma do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); a sistematização de trabalhos (artigos e pôsteres) apresentados e publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e o levantamento dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Educação & Sociedade (CEDES) e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE).

O segundo capítulo compreende o contexto da alfabetização nas políticas educacionais brasileiras no período de 2001-2017, apresenta os documentos oficiais e municipais direcionados para a alfabetização e letramento na Educação Básica. Este capítulo tem por objetivo apresentar as definições das políticas educacionais do Estado para a efetivação da alfabetização e letramento no final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O terceiro capítulo, “Políticas de Avaliação da Alfabetização em Larga Escala”, tem por objetivo contextualizar as avaliações educacionais em larga escala, principalmente a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), como também apresentar os resultados da ANA no âmbito nacional e municipal.

O último capítulo, “Avaliação nacional da alfabetização: políticas públicas educacionais na Rede Municipal Ensino de Curitiba”, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coletas, análise e interpretações dos dados obtidos com questionários e entrevistas, inter-relacionando com a fundamentação teórica, documentos e legislação. Este capítulo tem por objetivo analisar a aferição da Avaliação Nacional da Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba das escolas municipais que compõem o Núcleo Regional da Educação do CIC e as repercussões na definição de políticas no âmbito do sistema de ensino municipal, nas ações institucionais e pedagógicas em relação à elevação do nível de alfabetização e letramento dos estudantes.

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM LARGA ESCALA: REVELAÇÕES E PERSPECTIVAS

Nas últimas décadas, as discussões e propostas relacionadas com a alfabetização no Brasil vêm conquistando um lugar no contexto acadêmico, educacional e político. A produção do conhecimento sobre a alfabetização tem se consolidado por meio de pesquisas e ações políticas e pedagógicas em defesa da alfabetização como um direito humano. Mortatti e Frade (2014, p. 13) ressaltam a relevância das pesquisas históricas, antropológicas, linguísticas, sociológicas e pedagógicas para ajudar a compreender como os indivíduos e sociedades atribuem o significado à alfabetização. Patto (2015, p. 169) destaca que a “adesão aos métodos da antropologia cultural tem sido um dos recursos mais frequentes nessa tentativa de afinar a pesquisa escolar com as proposições do materialismo histórico dialético”. A autora relata que as pesquisas confirmam a proposição de que a causa do fracasso escolar das crianças das classes subalternas é o desencontro cultural entre elas e os professores de classe média, o que gera uma suposta dificuldade de comunicação entre professor e aluno, ocasionando inconscientemente um processo de marginalização através do desconhecimento total das professoras sobre a realidade dos estudantes oriundos das classes populares. Não percebem que esses estudantes, muitas vezes, nem chegam a compreender o vocabulário utilizado na escola, pelo fato de a professora pressupor que os seus alunos possuem os mesmos conhecimentos e experiências de seus filhos.

Bourdieu e Passeron (1989, p. 5) destacam a relevância do capital cultural⁵ para se compreenderem as desigualdades nos resultados no sistema educacional. De acordo com os autores, a não valorização das características culturais dos alunos nas escolas contribui para a seletividade dos mesmos, uma vez que o sistema escolar seleciona os que já são privilegiados, com o discurso do mérito individual⁶ para

⁵ Capital Cultural decorrentes da origem social e cultural dos indivíduos. Segundo Bourdieu o Capital Cultural constitui o componente do contexto familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar da prole, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola. (BONAMINO; CAZELLI; ALVES; FRANCO, 2010, p. 492).

⁶ Mérito individual ou meritocracia refere-se às ligações direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal, cada um seria premiado de acordo com as suas virtudes, independentemente de sua classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito. No entanto, a meritocracia pregada pelo sistema capitalista em que vivemos está longe de ser ideal,

naturalizar e legitimar as desigualdades existentes. A aliança meritocracia entre as classes dominantes e os professores faz com que os estudantes das camadas populares continuem acreditando que a escola oferece igualdade de oportunidade, no entanto, a escola atua como uma ferramenta do capitalismo.

Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito. (BOURDIEU; PASSERON, 1989, p. 5).

Nesse mesmo contexto, Soares (2017a, p. 23) enfatiza que “negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo”, o que se deve reconhecer é a multiplicidade de culturas e qualquer hierarquização seria cientificamente incorreta. A escola, quando inserida em uma sociedade capitalista, atribui e legitima a cultura das classes dominantes e, desta forma, o estudante proveniente das classes populares depara-se com padrões culturais diferentes dos seus, que são apresentados como certos, enquanto seus padrões são ignorados ou desprezados como errados. Em vista disso, esse estudante sofre o processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais, mas sim porque é diferente. Nessa situação, “a responsabilidade do fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências”.

A autora (SOARES, 2017b, p. 24) descreve que o fracasso escolar em alfabetização “não se explica apenas pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares”. O fracasso do processo de alfabetização tem demandado políticas e programas compensatórios de formação continuada de professores e de alfabetização, que, baseados em falsos pressupostos (carência

pois trata-se somente de mais um meio de dominação ideológica das classes dominantes sobre as classes inferiores. (SOARES; BACZINSKI, 2018, p.36)

cultural, deficiência linguística), não contribuem para atingir resultados satisfatórios e atribuem a responsabilidade às famílias e crianças pela incapacidade em aprender (SOARES, 2017b, p.25). Conforme afirma Benjamin (2009) sobre a escola para as crianças da classe proletária:

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da sua família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contrato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçá-la desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento. (BENJAMIN, 2009, p. 122).

Dessa forma, a meritocracia em um movimento dialético não aparece por acaso, quando se considera que a exclusão é parte subjetiva da inclusão. Soares (2017b, p. 59) ressalta que não considerar a qualidade da alfabetização, na sua relação de dependência com o contexto histórico, social, político, cultural e educativo, resulta consequentemente na discriminação no interior das escolas das crianças que pertencem às classes sociais diferentes.

Para entender o fracasso escolar da alfabetização, se faz necessário realizar o levantamento das produções científicas, cujo objetivo é mapear e discutir as produções acadêmicas na área da educação, em um período delimitado, em anos, lugares, permitindo a articulação do que se tem produzido, verificando os avanços, as permanências e lacunas que demandam novas pesquisas sobre o tema em estudo com a finalidade de trazer novas discussões e reflexões dos impactos das políticas públicas educacionais na área da alfabetização.

Este capítulo apresenta o levantamento da produção científica sob a forma de análise dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação em educação brasileiros registrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)⁷. A pesquisa foi realizada, também, em três periódicos, com tradição e grande

⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. A Capes disponibiliza os resumos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

repercussão no âmbito educacional, quais sejam: a Revista Brasileira de Educação (RBE)⁸, Revista Educação & Sociedade (CEDES)⁹ e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)¹⁰, além dos trabalhos apresentados nas reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹¹, especificamente no GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 05 Estado e Política Educacional, GT 13 Educação Fundamental e GT 08 Formação de Professores.

O levantamento realizado no banco de dados de teses e dissertações da CAPES¹², que ora se apresenta, objetiva conhecer o estado da produção científica entre os anos de 2013 e 2018, referente à temática da pesquisa. Para a delimitação temporal, optou-se em iniciar em 2013, ano em que foi aplicada a primeira Avaliação Nacional da Alfabetização.

Inicialmente, buscou-se no banco de dados da CAPES trabalhos do tipo estado da arte, relacionados a pesquisas na dimensão da alfabetização. Encontraram-se três dissertações de Mestrado, intituladas: “Alfabetização: o estado da arte em periódicos científicos” (1987-2008), da pesquisadora Ribeiro (2011); “Estado da arte da leitura no Brasil: 2010 a 2015”, da pesquisadora Silva (2017); e “Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944 – 2009)”, da pesquisadora Guimarães (2011). No entanto, nenhuma das dissertações aborda as políticas de alfabetização e avaliação em larga escala de alfabetização no Brasil, no período compreendido de 2013 ao ano de 2017.

⁸ A Revista Brasileira de Educação (RBE), publicação trimestral da ANPEd, circula no meio acadêmico desde 1995, publica artigos inéditos que abordem temas associados à área da educação, resultantes prioritariamente de pesquisas. Publicou no primeiro trimestre de 2018, o volume 23. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>

⁹ Educação & Sociedade, publicação quadrimestral, criada em 1978, como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao debate amplo sobre educação nos diversos prismas de sua relação com a Sociedade. Publicou no primeiro quadrimestre de 2018, o volume 139. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>

¹⁰ Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), publicação quadrimestral da Associação nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), tem por objetivo difundir estudos e experiências educacionais, promover o debate e a reflexão em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação e seus processos de planejamento e de formulação e avaliação de políticas educacionais. Publicou seu primeiro volume no ano de 1983 e está no volume 34 no ano de 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/index>.

¹¹ Reuniões nacionais e regionais, congrega 23 GTs temáticos, que promovem um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área (desde 1980). Em outubro de 2017, aconteceu 38ª Reunião Nacional da ANPEd na cidade de São Luiz do Maranhão e a 21ª Reunião Regional da ANPEd Sul na Cidade de Curitiba em julho de 2017.

¹² O levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES foi realizado no mês de abril do ano de 2018.

No prosseguimento, buscou-se no banco de dados da CAPES, nos periódicos Educação & Sociedade, na RBE e na biblioteca e reuniões nacionais da ANPEd, os trabalhos relacionados ao tema Avaliação Nacional da Alfabetização. Obteve-se, por meio da análise dos resumos de todas as produções encontradas, o estado da discussão referente às concepções de pesquisa nas políticas de alfabetização e avaliação em larga escala de alfabetização, assim como as metodologias utilizadas, os desafios e resultados explicitados. Também foi verificado o conteúdo integral dos artigos e de algumas teses e dissertações consideradas diretamente relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa.

Definiu-se selecionar e agrupar os trabalhos de acordo com os temas que abordam, classificando-os em: i) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); ii) avaliação da alfabetização; iii) políticas de alfabetização. Os temas propostos serão utilizados como palavras-chaves de análise, tendo como finalidade estabelecer as relações mais significantes que determinam realidade das políticas públicas de alfabetização na educação básica.

Para o mapeamento das produções, elegeu-se como critério de busca expressões exatas relacionadas aos três temas: Avaliação Nacional da Alfabetização, Avaliação da alfabetização e Políticas de alfabetização. Utilizou-se como critério de seleção de trabalhos aqueles que indicam, no título ou nas palavras-chave, o termo “avaliação” relacionado a ANA ou avaliação em larga escala de alfabetização, que debate as políticas de alfabetização principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que na área de alfabetização encontram-se muitos trabalhos relacionados à avaliação e as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, não sendo o foco desta pesquisa. A partir desta primeira seleção, foi verificado o conteúdo dos resumos e a relação com o tema da pesquisa. As tabelas foram organizadas seguindo a ordem temporal decrescente das defesas, com o objetivo de identificar os prosseguimentos e evoluções nas pesquisas.

Para a busca dos trabalhos, utilizaram-se as expressões exatas “Avaliação Nacional da Alfabetização”, no banco de dados da CAPES. Foram encontrados 12 trabalhos, sendo 3 teses e 9 dissertações.

QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS NA CAPES - “AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA	LUSIVO, Claudia Milare de Toledo	Universidade de Sorocaba	D	28/05/2014
Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções	PEREIRA, Patrícia da Silva Onorio	Universidade de Brasília	D	21/12/2015
Avaliações em Larga Escala na Alfabetização: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará.	SILVA, Lucas Melgaco da	Universidade Federal do Ceará	D	28/01/2016
A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização	NIENOW, Naiara dos Santos	Universidade Federal de Mato Grosso	T	22/02/2016
Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação	WATANABE, Adriana	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	T	25/02/2016
Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização da Gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS	TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva	Universidade Federal da Grande Dourados	D	03/03/2016
Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC Em Dourados, MS: qual qualidade?	LIMA, Franciele Ribeiro	Universidade Federal da Grande Dourados	D	05/05/2016
Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: uma análise para além do quantitativo	CAETANO, Antonieta da Silva	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	D	15/07/2016
O PNAIC e a Educação Básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?	ASSIS, Ana Katia Ferreira de	Universidade Federal de Goiás	D	04/08/2016
Avaliações em Larga Escala: impactos na escola e nas práticas docentes	SOUZA, Silvia Rozane de Souza Avila de	Fundação Universidade Federal do Pampa	D	22/08/2016
Avaliação Nacional da Alfabetização–ANA: Relações entre práticas de ensino e política de Avaliação da Alfabetização	SILVA, Alyne Rafaella Lima e	Universidade Federal de Pernambuco	D	11/10/2016
O Dispositivo da Numerametalidade e as Práticas Avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”	SPERRHAKE, Renata	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	T	11/11/2016

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES. Organização da autora.

Na busca no banco de dados da CAPES de teses e dissertações, foram encontrados 16 trabalhos, sendo 4 teses e 12 dissertações, relacionados à expressão exata “avaliação da alfabetização”.

QUADRO 2 – DISSERTAÇÕES E TESE INDEXADAS NA CAPES - “AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
A Escrita na Avaliação da Alfabetização em Larga Escala	SILVA, Josiane Toledo Ferreira	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	T	12/04/2013
PROALFA: Avaliação e Propostas Pedagógicas	MARTINS, Ana Claudia Osorio	Universidade Federal de Juiz de Fora	D	19/06/2013
O Programa de Intervenção Pedagógica em duas Escolas Estaduais de Juiz de Fora: sucessos e entraves	TEIXEIRA, Renata Mota	Universidade Federal de Juiz de Fora	D	15/08/2013
Avaliação da Alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil	SILVA, Thais Thalyta da	Universidade Federal de Pernambuco	D	26/08/2013
O desempenho de Escolas da Rede Estadual no Município de Patrocínio - MG no PROALFA: uma análise dos fatores afetos à gestão escolar de quatro casos comparados	MAIA, Rita de Cassia Costa	Universidade Federal de Juiz de Fora	D	07/10/2013
A Gestão de Resultados e a Avaliação em Larga Escala no cotidiano de uma Escola da Rede Municipal de Juiz de Fora	ROSA, Zely Mattos	Universidade Federal de Juiz de Fora	D	29/10/2013
Da agenda à implementação: um olhar sobre as dinâmicas de Interação dos Agentes Implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa no Estado de Minas Gerais.	REIS, Carla Candida da Silva	Universidade Federal de Juiz de Fora	D	11/12/2013
Gestão Escolar Eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de Vulnerabilidade Social	MORAES, Denise Alessandra Palhares Diniz	Universidade Federal de Juiz de Fora	D	05/02/2014
Políticas Públicas, O Processo da Educação Inclusiva e o SIMAVE: um desafio ao desenvolvimento humano e social	LEITE, Adriana Regina Silva	Centro Universitário de Franca	D	19/02/2014
Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a Provinha Brasil, o livro didático e o professor	LUZ, Anne Caroline Silva da	Fundação Universidade Federal de Sergipe	D	04/04/2014

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico	GOMES, Elisangela Teixeira	Universidade de Brasília	T	29/04/2014
Diálogos sobre a Alfabetização, a leitura e a escrita no Programa Provinha Brasil	ENDLICH, Ana Paula Rocha	Universidade Federal do Espírito Santo	D	29/08/2014
As Relações Grafofônicas na Provinha Brasil (2008-2012)	GONÇALVES, Rosalina Tellis	Universidade Federal do Espírito Santo	T	26/02/2015
Os sujeitos das Políticas de Avaliação Sistemática da Alfabetização em Minas Gerais: uma análise à luz da governamentalidade	PERBONI, Edilene Mizael de Carvalho	Universidade São Francisco	T	25/06/2015
Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade	DIAS, Ana Paula de Moura Ferreira	Universidade Federal de Juiz de Fora	D	13/07/2015
O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo-PIP/ATC em Teófilo Otoni	CARDOSO, Marines Gomes	Universidade Federal de Juiz de Fora	D	21/12/2015

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES. Organização da autora.

Na pesquisa no banco de dados da CAPES de teses e dissertações, utilizando a expressão exata “políticas de alfabetização”, foram encontrados 5 trabalhos, sendo 2 teses e 3 dissertações.

QUADRO 3 – DISSERTAÇÕES E TESES INDEXADAS NA CAPES - “POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
A Provinha Brasil como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização de crianças: um estudo de caso em uma escola municipal de Salvador	CEMIN, Michele	Universidade Federal da Bahia	D	07/02/2014
Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de arroio do Tigre/RS	HERMES, Rosimeri	Universidade de Santa Cruz do Sul	D	27/02/2015
Brasil alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no	MORAES, Jaira Coelho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	T	27/02/2015

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO
Brasil e na Venezuela – 2003-2013				
A hora da alfabetização: Atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE	SUMIYA, Lilia Asuca	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	T	17/12/2015
Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): Implicações da crise estrutural do capital na política de “Analfabetização” brasileira	LIMA, Natasha Alves Correia	Universidade Estadual do Ceará	D	05/04/2018

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES. Organização da autora.

Nas pesquisas realizadas nos periódicos Educação & Sociedade (CEDES), com a expressão exata “Avaliação Nacional da Alfabetização”, encontrou-se um artigo intitulado “A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Responsabilização e Controle”, da autora Adriana Dicke (DICKE, 2016). Utilizando-se as expressões exatas “avaliação da alfabetização” e “políticas de alfabetização”, não consta nenhuma produção.

Nas buscas efetuadas na Revista Brasileira de Educação (RBE) e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), não se localizou nenhuma produção abrangendo as temáticas: “Avaliação Nacional da Alfabetização”, “avaliação da alfabetização” e “políticas de alfabetização”.

O levantamento de produções científicas na plataforma da ANPEd ocorreu em dois momentos: o primeiro realizado na Biblioteca, e o segundo das produções científicas apresentadas nas Reuniões Nacionais. Estas buscas aconteceram especificamente no GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 05 Estado e Política Educacional, GT 13 Educação Fundamental e GT 08 Formação de Professores.

No levantamento realizado na Biblioteca da ANPEd, não se encontrou nenhum trabalho com a expressão exata “Avaliação Nacional da Alfabetização”. Na pesquisa utilizando a expressão “avaliação da alfabetização”, foram encontrados 3 trabalhos, sendo 2 trabalhos e um pôster, como demonstra o Quadro 3.

No segundo momento do levantamento na ANPEd, buscaram-se produções apresentadas nas Reuniões Científicas Nacionais, compreendendo as edições 38^a - realizada na cidade de São Luiz (2017), 37^a - realizada em Florianópolis (2015) e a 36^a - realizada em Goiânia (2013). Elegeram-se como critério de busca produções (trabalho ou pôster) que apresentavam em seu título expressões relacionadas com a

Avaliação Nacional da Alfabetização ou avaliação em larga escala. Foram encontrados 7 trabalhos referentes às temáticas pesquisadas, observando-se que 57,14% das produções científicas referentes ao objeto da presente pesquisa encontram-se no GT 13 de Educação Fundamental, e apenas 1 trabalho no GT 10 de Alfabetização, Leitura e Escrita, como se apresenta no Quadro 4.

QUADRO 4 – TRABALHO/PÔSTER INDEXADOS NA ANPED

TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	GT	ANO
Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência	DIAS, Elisângela Teixeira Gomes	Trabalho*	10	2013
Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica: resultados de estudo em uma Rede Municipal de Educação Paulista	PIMENTA, Cláudia Oliveira	Trabalho	13	2013
Iniciativas de avaliação do Ensino Fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências	BAUER, Adriana SOUSA, Sandra Zákia NETO, João Luiz Horta PIMENTA, Cláudia Oliveira	Trabalho	13	2015
Avaliação e Cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na Alfabetização	MOTA, Maria Océlia	Trabalho*	05	2015
As Práticas Avaliativas no cotidiano do Ciclo de Alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da ANPED	VIEIRA, Daniela Azevedo de Santana	Pôster*	13	2015
O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em análise	LUZ, Iza Cristina Prado da	Trabalho	08	2017
O PNAIC e seus atravessamentos com a avaliação: endereçamentos e implicações	GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart MOTA, Maria Renata Alonso	Trabalho	13	2017

* Trabalhos e pôsteres indexados na biblioteca da Anped

Fonte: Biblioteca Anped. Organização da autora.

O resultado do levantamento realizado nas fontes CTD/Capes, RBE, RBPAE, GTs/Anped somam 41 produções, sendo 14 trabalhos relacionados ao tema “Avaliação Nacional da Alfabetização”, 22 trabalhos referentes ao tema “avaliação da alfabetização” e 5 trabalhos relacionados a temática de “políticas de alfabetização”.

Constata-se que as dissertações e teses têm focado principalmente a pesquisa na avaliação da alfabetização em larga escala, referente ao Programa de

Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC nas Redes Municipais de Ensino e ao Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais. Nas revistas Educação & Sociedade, encontrou-se apenas um artigo, e na plataforma da ANPEd foram encontrados apenas 2 trabalhos na temática Avaliação Nacional da Alfabetização e 4 trabalhos relacionados à avaliação da alfabetização em larga escala. Verifica-se a carência de produção sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização e de políticas de alfabetização.

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DE TRABALHOS INDEXADOS SOBRE PESQUISA NA BASE DE DADOS DA CAPES, CEDES, RBE E REUNIÕES CIENTÍFICAS ANUAIS DA ANPEd

BASE DE DADOS	TEMAS		
	Avaliação Nacional da Alfabetização	Avaliação da Alfabetização	Políticas de Alfabetização
CAPES/Teses	3	4	2
CAPES/Dissertações	9	12	3
Revista Educação & Sociedade (CEDES)	1	-	-
Revista Brasileira de Educação (RBE)	-	-	-
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)	-	-	-
ANPEd	1	6	-
Total	14	22	5
Total Geral	41		

Fonte: Bibliotecas da CAPES, CEDES, RBE e ANPEd. Organização da autora.

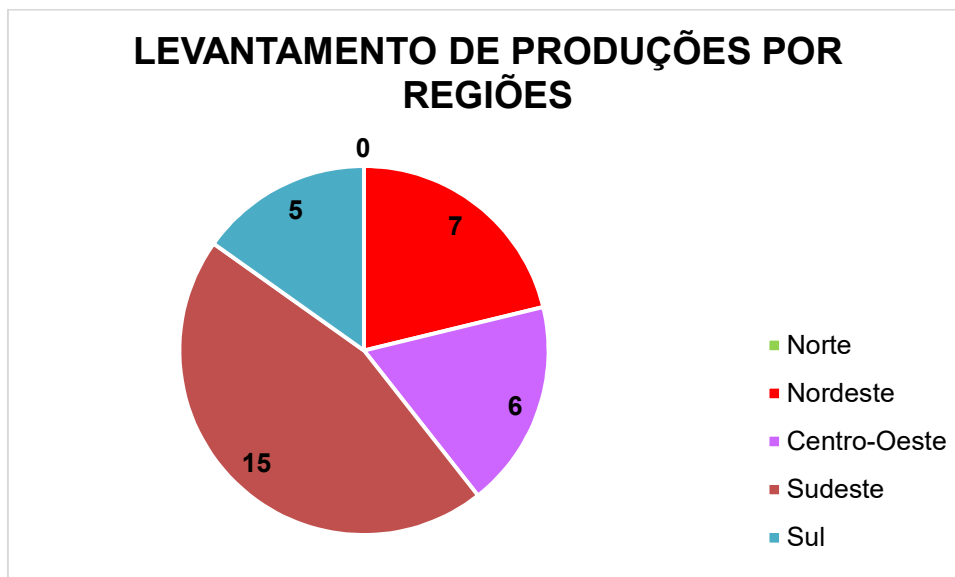
Constata-se que o maior número de teses e dissertações sobre a temática Avaliação Nacional da Alfabetização está concentrado nos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste, compreendendo 5 produções, número que reduz nas demais regiões brasileiras, sendo na região Nordeste 2 produções, na região Sudeste 2 produções e na Região Sul 3 produções. Com a temática Avaliação da Alfabetização, certifica-se que as pesquisas estão concentradas, em sua grande maioria, nos programas de pós-graduação da região Sudeste, compreendendo 13 produções, na região do Nordeste 2 produções e na região Centro-Oeste 1 produção. Já na temática Políticas de Alfabetização, na região Nordeste concentram-se 3 produções e a região Sul 2 produções.

De acordo com o INEP (2017, p. 153), a região Centro-Oeste apresenta 46,57% dos estudantes nos níveis insuficientes de leitura e na escrita 23,68% dos estudantes nos níveis insuficientes. A região Centro-Oeste apresenta um quantitativo expressivo

nas produções científicas na área de políticas públicas de alfabetização e de avaliação da alfabetização, principalmente a Universidade Federal de Juiz de Fora, que contempla 8 produções, em suma nos cursos de Mestrado Profissional. O estado de Minas Gerais, conforme o INEP (2017, p. 159), apresenta 37,7% dos estudantes nos níveis insuficientes de leitura e na escrita 25% dos estudantes encontram-se nos níveis insuficientes. Desta forma, infere-se que as pesquisas vêm contribuindo para a elaboração de políticas públicas estaduais para a elevação destes resultados.

A região Nordeste, de acordo com o INEP (2017, p. 115), apresenta resultados baixíssimos da ANA. Os resultados de proficiência em leitura apresentam 70,25% dos estudantes nos níveis insuficientes e na proficiência de escrita 50,94% dos estudantes encontram-se nos níveis insuficientes. Percebe-se, pelo quantitativo de produções científicas no âmbito de políticas públicas de alfabetização, a preocupação com estes resultados na região Nordeste, uma vez que é constituída por 9 estados e 6 estados possuem produções nas temáticas analisadas, não possuindo nenhuma produção dos estados de Alagoas, Maranhão e Paraíba.

GRÁFICO 1 - LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES POR REGIÕES



Fonte: Bibliotecas da CAPES, CEDES, RBE e ANPEd. Organização da autora.

Desse universo de 33 produções de teses e dissertações, verifica-se que 81,82% correspondem a universidades públicas federais e estaduais, 9,09% em universidades comunitárias e 9,09% em Instituições privadas, desde quantitativo 6,06% correspondem a produções da rede privada da Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro e São Paulo.

TABELA 2 – LEVANTAMENTO TRABALHOS POR REGIÕES/INSTITUIÇÕES

REGIÃO/INSTITUIÇÃO	PRODUÇÕES
Norte	
-	-
Total:	-
Nordeste	
Fundação Universidade Federal de Sergipe	1
Universidade Estadual do Ceará	1
Universidade Federal da Bahia	1
Universidade Federal de Pernambuco	2
Universidade Federal do Ceará	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
Total:	7
Centro-Oeste	
Universidade de Brasília	2
Universidade Federal da Grande Dourados	2
Universidade Federal de Goiás	1
Universidade Federal de Mato Grosso	1
Total:	6
Sudeste	
Centro Universitário de Franca	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
Universidade de Sorocaba	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	8
Universidade Federal do Espírito Santo	2
Universidade São Francisco	1
Total:	15
Sul	
Fundação Universidade Federal do Pampa	1
Universidade de Santa Cruz do Sul	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	1
Total:	5

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES. Organização da autora.

Pode-se inferir que, na região Sudeste, principalmente no Estado de Minas Gerais, concentra-se o maior número de trabalhos; acredita-se que a presença de dois programas voltados para a alfabetização dos estudantes mineiros. O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) integra o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE), desde 2006, e avalia os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, a avaliação é aplicada na rede estadual e também em todas as redes municipais de ensino do estado (FILGUEIRAS, 2012, p. 47).

O segundo é o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), implementado em 2007, tendo como meta “toda criança lendo e

escrevendo até os oito anos de idade”. O programa realiza um trabalho permanente de visitas e acompanhamento nas escolas para possibilitar avanços na gestão pedagógica, propor estratégias de intervenção, apoiar os professores e, assim, garantir a aprendizagem dos alunos no tempo certo (MINAS GERAIS, 2012, p. 6).

Além desses programas, o estado possui o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)¹³, órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. O CEALE desenvolve projetos integrados de pesquisa relacionados à análise do estado do conhecimento sobre a alfabetização e o letramento, assim como das práticas de leitura e escrita e dos problemas relacionados à sua difusão e apropriação. O CEALE é um grupo de pesquisadores renomados no âmbito da alfabetização e Letramento, dentre eles: Magda Soares (UFMG), Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG), Valeria Barbosa de Resende (UFMG).

No entanto, não foi localizada nenhuma pesquisa da UFMG no banco da CAPES, referente às temáticas pesquisadas. A UFMG oferta o Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG), reconhecido pela CAPES como um programa de excelência (PROEX, nota 7). Atualmente, oferece os cursos: Mestrado Acadêmico, com duração de até 30 meses, Doutorado e Doutorado Latino-americano, com duração de até 48 meses. O programa possui a Linha de pesquisa Educação e Linguagem, que pesquisa os aspectos cognitivos, sociais e históricos das práticas linguísticas; língua portuguesa na aprendizagem escolar; linguagem verbal e outras linguagens; cultura escrita, alfabetização e letramento; ensino de literatura; oralidade e escrita; práticas de letramento em contextos de formação de professores; condições de produção e de leitura de gêneros acadêmicos em educação; a formação do professor para as práticas escolares de ensino-aprendizagem da escrita. Desta forma, foram encontradas teses e dissertações em sua maioria relacionados às práticas pedagógicas alfabetizadoras.

O estado de Minas Gerais conta com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)¹⁴ da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no qual elabora e desenvolve programas estaduais e municipais destinados a mensurar o

¹³ Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em: 01 jun. 2018.

¹⁴ Disponível em: institucional.caed.ufjf.br. Acesso em: 01 jun. 2018.

rendimento de estudantes das escolas públicas, cujo objetivo principal é proporcionar dados e informações úteis capazes de contribuir para as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais. O Caed é responsável por programas de avaliação da educação de 17 sistemas estaduais¹⁵ e em 10 sistemas municipais¹⁶.

A UFJF oferta o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, que foi criado em 2009, reconhecido pela CAPES e possui o conceito de excelência 4. Oferece o Curso de Mestrado Profissional, na modalidade semipresencial, destinado a diretores de escolas públicas e a técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública, em exercício. O Programa concentra-se na Gestão e Avaliação da Educação Pública, com as seguintes linhas de pesquisa: Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica. As pesquisas localizadas da UFJF referem-se ao curso de mestrado profissional.

TABELA 3 - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES INDEXADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES POR REGIÕES BRASILEIRAS

REGIÕES	TEMAS			TOTAL
	Avaliação Nacional da Alfabetização	Avaliação da Alfabetização	Políticas de Alfabetização	
Região Norte	-	-	-	-
Região Nordeste	2 Dissertações	2 Dissertações	2 Dissertações 1 Tese	6 1
Região Centro-Oeste	4 Dissertações 1 Teses	1 Tese	-	4 2
Região Sudeste	1 Dissertações 1 Teses	10 Dissertações 3 Teses	-	11 4
Região Sul	2 Dissertações 1 Teses	-	1 Dissertação 1 Tese	3 2
Total	12	16	5	33

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES. Organização da autora.

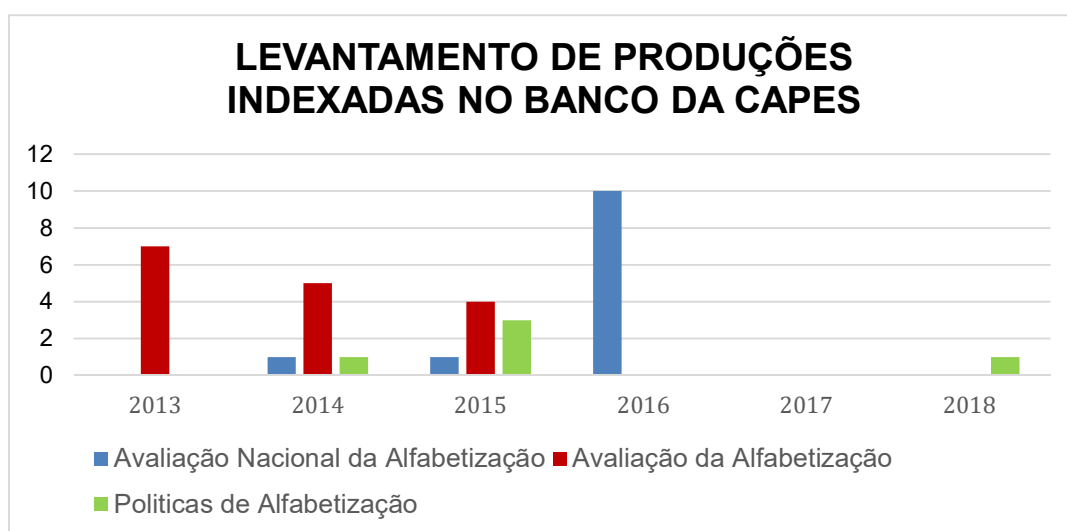
Verifica-se que, no ano de 2016, houve um número expressivo de produções referentes à temática da Avaliação Nacional da Alfabetização, sendo 3 teses e 7

¹⁵ Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Rondônia.

¹⁶ Belo Horizonte, Campo Grande, Curitiba, Florianópolis, Ipojuca, Maceió, Ouro Branco, Rio de Janeiro, Salvador e Teresina.

dissertações, enquanto a temática Avaliação da Alfabetização atingiu 7 produções em 2013, 5 produções em 2014 e 4 produções em 2015, não apresentando nenhuma produção nos anos de 2016 e 2017. Na temática políticas de alfabetização, no ano de 2014 encontraram-se 1 dissertação, 3 produções, sendo 2 teses e uma dissertação; já nos anos 2016 e 2017 não se verificou nenhuma produção com esse tema e no de 2018 localizou-se 1 dissertação. Nas três temáticas pesquisadas, observa-se a ausência de produções no ano de 2017.

GRÁFICO 2 - LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES POR ANO DE PUBLICAÇÃO INDEXADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES. Organização da autora.

Os dados levantados até aqui revelam que há uma produção do conhecimento da Avaliação Nacional da Alfabetização, Avaliação da Alfabetização e de políticas de alfabetização, portanto, essa produção é incipiente, principalmente por se tratar de políticas públicas que visam a erradicação no analfabetismo brasileiro, visto que, desde 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁷, o Brasil vem instituindo políticas públicas educacionais para a universalização e a erradicação no analfabetismo.

Saviani (2016, p. 37) descreve que, para muitos países, instituir sistemas nacionais de ensino se tornou a via adotada para a universalização do ensino primário e para a eliminação do analfabetismo, desde o final do século XIX e início do século

¹⁷ No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, organizado por diferentes entidades internacionais como o Banco Mundial (BM), Organizações das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

XX. No entanto, o autor ressalta que o Brasil não efetivou o sistema nacional de ensino e acabou ocasionando um imenso déficit histórico educacional, que reflete, ainda, o não cumprimento da erradicação do analfabetismo, no século XXI.

2.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA, AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Pretende-se analisar os conteúdos das produções selecionadas e entendidas como conexas à presente investigação, com o objetivo de compreender a problemática que envolve as políticas para a pesquisa na Avaliação Nacional da Alfabetização em relação ao cumprimento da meta 5 e a materialização do direito de aprendizagem da alfabetização garantidos na legislação da educação nacional. A análise do levantamento realizado com base nos resumos dos trabalhos, nos três temas: “Avaliação Nacional da Alfabetização”, “avaliação da alfabetização” e “políticas de alfabetização”, não obstante as limitações dos conteúdos nos resumos, buscou identificar as concepções, metodologias e autores. O propósito foi construir um mapeamento das produções indexadas na CAPES, Revista Brasileira de Educação, Revista Educação & Sociedade e Reuniões científicas da ANPEd, sobre políticas de pesquisa na realidade educacional brasileira e verificar as concepções de pesquisa defendidas para a definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas, direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa.

Mortatti e Frade (2014, p. 141), no seu texto “Produção Acadêmica Brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico social”, verificam, na produção acadêmica sobre alfabetização, uma crescente intercessão das políticas públicas na definição de temas e objetos de estudo e simultânea incoerência da ausência de pesquisas sobre o impacto das políticas públicas de alfabetização.

2.1.1 Produções científicas de teses e dissertações sobre a temática Avaliação Nacional da Alfabetização

No que diz respeito aos trabalhos relacionados à temática “Avaliação Nacional da Alfabetização”, encontrou-se, no banco de dados da CAPES, conforme mostra a Tabela 1, 3 teses e 9 dissertações, sendo que apenas 5 produções são relevantes para esta pesquisa.

A pesquisa realizada por Teixeira (2016), da Universidade Federal da Grande Dourados, intitulada “Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS”, teve como objetivo analisar a implementação da ANA na gestão do processo alfabetizador orientado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no município de Dourados-MS. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa campo, realizada por meios das técnicas de entrevista e questionário. A pesquisadora observa as contradições de concepções sobre o ato de avaliar e de se tomar decisões, o que interfere de forma indireta nas ações que distanciam a mudanças significativas na gestão do processo de alfabetizador da criança, não legitimando uma apropriação do trabalho pedagógico por meio de resultados de avaliação. Conclui sua pesquisa afirmando que a Rede Municipal de Ensino de Dourado precisa desenvolver ações que apontem para o êxito da gestão do processo alfabetizador. No resumo, não há indicações de autores.

Outra pesquisa que traz referências importantes é de Pereira (2015), da Universidade de Brasília, com o título “Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções”. Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender de que forma os resultados das avaliações nacionais de alfabetização ANA e Provinha Brasil contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil e são utilizados pelos gestores estaduais de educação. A metodologia utilizada na pesquisa corresponde à pesquisa documental de abordagem qualitativa. A pesquisa revelou que as avaliações proporcionam um retrato da alfabetização dos estudantes brasileiros, mas ainda há grande dificuldade por parte de gestores, escolas e professores em utilizarem seus resultados. Verificou-se a influência dos resultados das avaliações na gestão de políticas públicas, como o próprio PNAIC, que é incipiente e não há influência direta dos resultados das avaliações, ANA e Provinha Brasil, nas políticas educacionais desenvolvidas pelos estados pesquisados. No resumo, não há indicações de autores adotados.

A pesquisa de Watanabe (2016), denominada “Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação”, teve como objetivo identificar, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização da RMESP (Rede Municipal de Ensino de São Paulo). Analisa em 185 documentos do acervo da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal

de Educação de São Paulo (SMESP), entre 1961 e 2014, a trajetória de aspectos orientadores para o cumprimento dos direitos à educação, os desafios curriculares colocados para o ciclo de alfabetização e os discursos de docentes e gestores no contexto escolar. A pesquisadora respalda sua análise em Arroyo (2008; 2011), Dubet (2008), Gimeno Sacristán (1998; 1999; 2000), Jacomini (2010), Libâneo (2012), Cagliari (1999, 2009), Marcuschi (2010), Kleiman (1995), Soares (1995; 2000), Mortatti (2000; 2004; 2006; 2010; 2012), Moysés e Collares (2013), Paro (2011; 2012), Schilling (2014), e Torres Santomé (2013). A pesquisa aponta para os avanços e retrocessos nas políticas públicas de alfabetização, ressaltando que as duas avaliações externas no ciclo de alfabetização Provinha Brasil e ANA, a gestão escolar desarticulada das políticas públicas existentes e a lenta efetivação da gestão democrática na educação impedem a construção de uma cultura escolar dialógica em uma perspectiva libertadora e emancipatória.

Outro trabalho relevante para a presente pesquisa é a dissertação de Silva (2016), intitulada “Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização”, que teve como objetivo compreender as relações entre a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas no último ano do ciclo de alfabetização. A metodologia adotada foi um estudo de caso em duas salas de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir de observações participantes das práticas de ensino das professoras responsáveis por essas turmas e entrevistas semiestruturadas com essas mesmas docentes. Os dados foram tratados por meio da análise temática de conteúdo, em um período de quatro meses, no último semestre de 2014. A pesquisadora constatou, a partir das entrevistas realizadas, a insatisfação das professoras no que concerne à impossibilidade de acesso aos itens da ANA e aos resultados de seus alunos, que são divulgados apenas no ano seguinte e são a partir de uma média por escola, agrupando as notas de todas as turmas de 3º ano da escola. Nesse sentido, Silva A.R.L. (2016) descreve que há uma relação estabelecida entre a ANA e as práticas das professoras, em maior ou menor proporção, de modo que cada uma das docentes investigadas demonstra mobilizar seus saberes no preparo dos alunos para essa avaliação, sem abandonar suas crenças e fazeres. No resumo, não há indicações de autores adotados.

A pesquisa intitulada “Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: uma Análise Para Além do Quantitativo”, de Caetano (2016), teve como objetivo analisar,

para além dos propósitos legais, qual o propósito do INEP ao aplicar a avaliação em larga escala nos Anos Iniciais (3º e 5º), contemplando somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, avaliações essas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA; analisa também as políticas públicas que permeiam tais avaliações, observando se as inferências no sistema educacional brasileiro são positivas ou negativas, vindas dessa política. O método utilizado para a pesquisa foi histórico-crítica, com raízes na concepção dialética, e a metodologia utilizada corresponde a uma pesquisa qualitativa, documental e de campo. A autora constata que a avaliação em larga escala por si não traz qualidade, e, para evoluir, é necessário refletir sobre os resultados. Através da reflexão, podem ser tomadas as decisões que vão auxiliar no dia a dia escolar e na aprendizagem dos educandos. No resumo, não há indicações de autores adotados.

As análises dos resumos de Teixeira (2017) e Pereira (2015) apresentam pontos convergentes na importância das concepções dos gestores das secretarias municipais e estaduais de educação na elaboração de políticas públicas de alfabetização, uma vez que a ANA tem por objetivo implementar medidas pedagógicas e subsidiar políticas públicas para elevação dos níveis de proficiência de leitura e escrita, para que a alfabetização se concretize ao final do 3º ano do ensino fundamental.

As pesquisas de Silva A.R.L. (2016), Caetano (2016) e Watanabe (2016) apresentam os objetivos correlatos na pesquisa, por investigar as relações da ANA entre as práticas de ensino dos professores alfabetizadores e as ações institucionais, com o intuito de planejar novas estratégias para elevar os índices de proficiência em leitura e escrita das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental.

As três pesquisadoras Teixeira (2017), Silva A.R.L. (2016) e Pereira (2015) fazem uma crítica a respeito de os resultados da ANA serem divulgados um ano após as avaliações, os quais carecem do debate no âmbito da gestão estadual, municipal e institucional para promover ações que visem a elevação da proficiência em leitura e escrita das crianças para a materialização do seu direito a alfabetização.

Esses trabalhos apresentam constatações pertinentes para a presente investigação, a partir das quais se pode avançar na pesquisa teórica e empírica, a fim de ordenar periodicamente o conjunto de informações e os resultados já obtidos, permitindo, assim, uma nova perspectiva na análise dos reflexos da ANA na definição

de políticas públicas educacionais na atual conjuntura educacional brasileira e, em particular, na cidade de Curitiba.

2.1.2 Produções científicas teses e dissertações sobre a temática Avaliação da Alfabetização

Na consulta pública no banco de teses e dissertações da CAPES utilizando-se o tema “avaliação da alfabetização”, encontraram-se 16 produções, sendo 4 teses e 12 dissertações, conforme a Tabela 1. Dentre essas produções, identificaram-se 1 tese e 4 dissertações pertinentes à presente pesquisa.

A pesquisa de Dias (2015), com o título “Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade”, teve como objetivo analisar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, a fim de propor o aperfeiçoamento de suas ações, tendo em vista a complexidade que permeia o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais. A justificativa desta pesquisa encontra-se no fato de que o PIP/ATC está voltado para um permanente desafio, que é a garantia do sucesso na alfabetização e letramento dos estudantes dos anos iniciais. Neste sentido, buscou analisar os efeitos dessa política no desempenho dos estudantes de duas escolas da referida superintendência, considerando o trabalho realizado pela equipe regional de analistas e inspetores e a influência desse trabalho nas ações desempenhadas pela equipe escolar. A pesquisa adota a metodologia qualitativa, mediante análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com atores que se envolveram mais diretamente com a execução das ações previstas pelo Programa. A partir da análise proposta, a pesquisadora infere que o PIP/ATC teve como foco as turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, uma vez que muitos alunos que se encontravam nessas turmas não estavam devidamente alfabetizados, mesmo após dois anos de escolaridade. Atrelado a isso, observou-se que a evolução dos resultados dos alunos durante a implementação do Programa é irregular, o que fragiliza suas ações e o alcance da meta proposta: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”. No resumo, não há indicações de autores adotados.

Outra pesquisa que traz importantes referências é a de Gomes (2014), intitulada “Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho

pedagógico”, que teve como objetivo compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal, a partir do processo de multirregulação desta política de avaliação, considerando as contradições e ambiguidades da realidade histórico-social investigada. A pesquisa baseou-se nos dados e nas informações obtidas pela pesquisadora por meio das observações de reuniões desenvolvidas pelos gestores de nível central e intermediário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); do acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido durante um ano letivo; dos depoimentos registrados no diário de campo, coletados nas entrevistas e também nas respostas dos questionários aplicados aos 324 professores alfabetizadores que atuam no 2º ano de escolarização. Os dados empíricos, articulados à análise documental realizada, possibilitaram o confronto entre a intenção propagada por essa política com a realidade vivenciada. O movimento de análise foi sustentado no campo do materialismo histórico-dialético. A pesquisa de Gomes (2014) revelou que, dependendo da forma em que é utilizada, a Provinha Brasil pode tanto possibilitar a busca de alternativas voltadas à melhoria do ensino, quanto servir para cumprir as teses fundamentais da lógica neoliberal: avaliar para comparar e responsabilizar. Identificamos que a organização do trabalho pedagógico instituída na SEEDF tem sido permeada por provisoriiedades que refletem princípios, concepções e posturas que ora promovem avanços, ora dificultam o processo de ensino-aprendizagem. No resumo, não há indicações de autores adotados.

A pesquisa de Moraes (2014), denominada “Gestão Escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social”, teve como objetivo investigar quais foram as ações gestoras realizadas em uma escola localizada em contexto social adverso e com alta vulnerabilidade social, para que seus estudantes alcançassem níveis de desempenho satisfatórios nas avaliações sistêmicas. A pesquisadora investigou as ações gestoras implementadas no triênio 2009/2011 nas avaliações em âmbito municipal (Avalia-BH), avaliação no âmbito estadual (PROALFA) e a avaliação em âmbito federal (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB). A pesquisadora encontrou três fatores que, inter-relacionados, são os responsáveis pela eficácia desta escola: a organização da gestão com o foco na forma de liderança da equipe gestora, a ênfase pedagógica empreendida e o bom clima escolar presente na unidade em estudo. Moraes (2014) analisa a gestão desta escola a partir de referenciais teóricos de Heloísa Lück, Mônica Peregrino, Marcelo Burgos,

Thelma Polon, PamSammons, Franco e Bonamino, entre outros autores que abordam a eficácia escolar em meios de vulnerabilidade social. A pesquisadora, com o propósito de aperfeiçoar a gestão da escola pesquisada, bem como garantir a melhoria da qualidade do ensino na referida escola, considerando os fatores centrais que foram responsáveis pelo desempenho satisfatório dos alunos e a consequente eficácia escolar, elaborou um Programa de Melhoria da Gestão Escolar.

Outra pesquisa relevante é de Reis (2013), intitulada “Da agenda à implementação: um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa no estado de Minas Gerais”, cujo objetivo foi analisar a relação da atuação dos agentes disseminadores - Equipe Central - do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC com os resultados alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais no PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização. A questão central que norteou o trabalho foi: como se processam a interação entre os atores supracitados, e de que forma as ações desempenhadas pela Equipe Central tem consequências no trabalho desempenhado pelas Equipes Regionais, mediadores da Secretaria de Estado de Educação (SEE) nas escolas? A pesquisadora constatou que a equipe reconhece, intrínseca ao exercício de suas funções, a prática de formação em serviço, porém, evidencia que não há um projeto de formação continuada voltado para o aperfeiçoamento profissional das equipes Central e Regional que assessoram as escolas na implementação do programa. No resumo, não há indicações de autores adotados.

A pesquisa intitulada “A Gestão de Resultados e a Avaliação em Larga Escala Gestão no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora”, de Rosa (2013), teve como objetivo analisar os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) em uma escola municipal de Juiz de Fora, relacionando esses dados com a atuação da equipe gestora. Foi considerada a série temporal 2009, 2010 e 2011 para o 3º ano do Ensino Fundamental. Também é objeto de análise o perfil de gestão, enfatizando os pontos fortes e propondo melhorias nas dimensões da gestão que precisam ser mais bem trabalhadas através da proposição de um Plano de Ação Educacional para esta escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, com a utilização de entrevistas com roteiro semiestruturado, questionários, observação do cotidiano da escola e análise documental. A pesquisadora conclui que a principal preocupação da equipe gestora é com as questões relacionadas à

alfabetização e ao letramento de seus alunos, diagnosticadas através das avaliações internas e externas. Por outro lado, nota-se grande dificuldade no trabalho com a dimensão chamada de democrática e participativa, em que o envolvimento da comunidade é primordial. No resumo, não há indicações de autores adotados.

As análises dos resumos das dissertações de Dias (2015), Moraes D.A.P.D (2014), Reis (2013) e Rosa (2013), da UFJF, possuem como objeto de estudo o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa do estado de Minas Gerais, apresentando pontos convergentes em analisar a implementação do programa e as ações pedagógicas no âmbito municipal e estadual para elevar os níveis de proficiência de leitura e escrita das crianças nos anos iniciais.

A pesquisa de Dias (2015) propõe um Plano de Ação Educacional para o município de Leopoldina, composto por dois eixos centrais. O primeiro refere-se ao acompanhamento pedagógico no Ciclo de Alfabetização e o segundo eixo está direcionado para o fortalecimento da gestão pedagógica, sendo a mesma a principal dimensão da gestão escolar, com vistas à aprendizagem de todos os estudantes. Rosa (2013) sugere, em sua pesquisa, um Plano de Ação Educacional voltado para o estado de Minas Gerais, com o objetivo de trabalhar a fragilidade encontrada em sua pesquisa.

Reis (2013) relata que sua pesquisa serviu como subsídio para um projeto de formação direcionado à Equipe Central, objetivando ampliar suas competências profissionais para que atuem, efetivamente, como formadores das Equipes Regionais. Gomes (2014) defende, em sua tese, que a questão não é a negação das avaliações em larga escala, mas a constituição de uma avaliação mais ampla e capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pela escola.

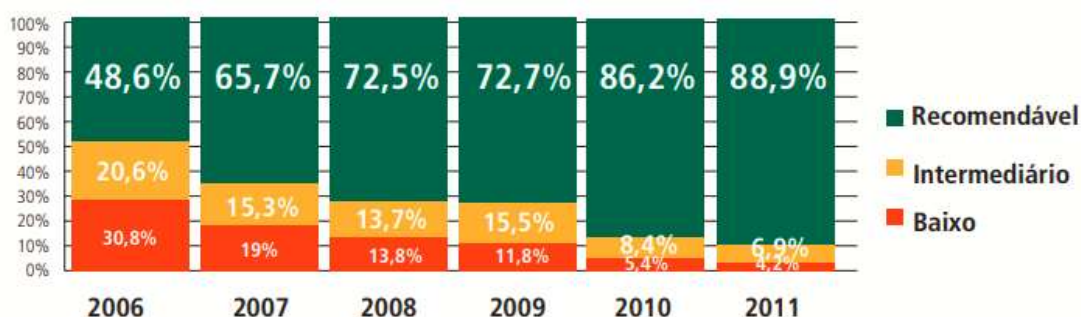
Em síntese, as pesquisadoras da Universidade Federal de Juiz de Fora que investigam a Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e as repercussões da política nas ações da escola e na recondução do processo de alfabetização apontaram dados relevantes para a presente pesquisa, tais como: o estado de Minas Gerias possui o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) para a melhoria dos resultados das escolas, aferidas por meio do PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização da rede pública de Minas Gerais, de modo a propor um projeto de formação continuada que potencialize esta atuação.

De acordo com o SEE do governo de Minas Gerias (MINAS GERIAS, 2012, p.5), estabeleceu-se uma estratégia de desenvolvimento da Educação Básica que

articula avaliação sistemática dos resultados e ações de natureza pedagógica, sendo um dos marcos dessa estratégia “a ampliação e o aperfeiçoamento do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE) do qual faz parte a avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)”. A Avaliação é aplicada na rede estadual e também em todas as redes municipais de ensino do estado.

Os resultados da primeira avaliação censitária do PROALFA de 2006 apontaram que apenas 48,6% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental estavam no desempenho recomendado¹⁸, quanto aos usos sociais da leitura e escrita, o letramento. Em 2011, o resultado aponta 88,9% dos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Entre 2006-2011 houve, portanto, um avanço de 83% no quantitativo de alunos no nível recomendado de alfabetização e letramento (MINAS GERAIS, 2012, p. 5).

GRÁFICO 3 - RESULTADOS DO PROALFA DE 2006 A 2011 NO ESTADO DE MINAS GERAIS



Fonte: MINAS GERAIS (2012, p. 5)

De acordo com Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais¹⁹, o resultado de 2013 do PROALFA apresentou que 93,1% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental estão no nível recomendado de alfabetização e letramento, apresentando um crescimento de 4,72% no quantitativo de alunos no nível recomendado, realizando-se um comparativo entre 2011-2013. Pode-se perceber que a apropriação da alfabetização e letramento está sendo gradativamente transformada, a partir das diversas ações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais,

¹⁸ Síntese de habilidades dos estudantes que se encontram no padrão de desempenho recomendado: Ampliação da capacidade de localização de informação explícita, inclusive em texto que apresenta dados numéricos. Desenvolvimento de habilidades de identificação do gênero, do assunto e da finalidade de textos de curta e média extensão. (SEE, 2013, p. 21).

¹⁹ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6336-resultados-do-proeb-estarao-disponiveis-na-internet>. Acesso em: 02 jun. 2018.

destacando-se o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC).

Este levantamento possibilitou verificar que a consolidação da alfabetização e letramento é possível, desde que existam políticas públicas educacionais consolidadas direcionadas para a alfabetização, por meio de um trabalho permanente de acompanhamento para possibilitar avanços na gestão pedagógica, propondo estratégias de intervenção, por meio de formações continuadas pautadas no permanente diálogo entre teoria e prática, garantindo, assim, a aprendizagem das crianças no tempo certo.

2.1.3 Produções científicas teses e dissertações sobre a temática Políticas de Alfabetização

Em relação aos trabalhos relacionados à temática “Políticas de Alfabetização”, encontraram-se, no banco de dados da CAPES, conforme mostra a Tabela 1, 2 teses e 3 dissertações, destacando-se dentre os trabalhos a dissertação de Lima (2018), por analisar o PNAIC no contexto das políticas públicas, na perspectiva do materialismo histórico, e, por isso, contribui para a presente investigação.

A dissertação de Lima (2018), denominada “O Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC): implicações da crise estrutural do capital na política de “analfabetização” brasileira”, da Universidade Estadual do Ceará, apresentou como objetivo analisar as políticas do PNAIC, com vistas a esclarecer como e em que medida tal programa situa-se no contexto da Crise Estrutural do Capital. Na perspectiva de entender as bases e as dimensões históricas que perpassam o PNAIC, a pesquisadora utiliza o método onto-crítica-marxiana, referencial que possibilita desvelar as contradições e determinantes do real.

Lima (2018), em sua pesquisa, realiza uma análise crítica do PNAIC, na qual refere-se a uma política de “analfabetização” brasileira. A pesquisadora apresenta algumas questões como o “direito da alfabetização” concretizada dentro de um ciclo de alfabetização ou a negação desse conhecimento, o interesse do Estado e para o sistema do Capital em uma alfabetização na idade certa, uma vez que a classe dominante impõe ao trabalhador uma educação alienante que mantenha e reproduza o *status quo* necessário. Sendo assim, a pesquisadora conclui que, historicamente, a Educação se constituiu como um dos principais empreendimentos sociais e

econômicos do Estado, e, conseqüentemente, da classe burguesa. Para Lima (2018, p. 59), a política de alfabetização anunciada no PNAIC tem como objetivo a plena alfabetização dos alunos ou a reprodução de “fórmulas e receitas” para que o aluno consiga, apoiado no “adestramento continuado”, cumprir de forma plena o fim educacional, que nas nossas políticas públicas atuais está focado nos resultados positivos, ou seja, na avaliação, e não no processo de aprendizagem em si.

Lima (2018) ressalta que o acesso à escola pública e aos conteúdos de alfabetização são condições necessárias para a atual integração dos indivíduos no ambiente escolar e até na própria sociedade. A pesquisadora conclui que a forma como é estabelecida a política não é suficiente para romper a barreira de esquecimento social, a qual é imposta a esta parcela da população em vulnerabilidade social: as crianças que vivem nas sombras, renegadas, escondidas, cuja existência só é reconhecida como um número, um simples dado estatístico. Em suma, percebe-se que o fim educacional passa a estar na preparação/treinamento/adestramento dos alunos para os contínuos testes e avaliações, internas ou externas, e não no domínio da linguagem em si como deveria ser. Nesta via, notamos que as políticas públicas educacionais já são criadas com lacunas estruturais que talvez julguemos propositais. Lima (2018) constata que as políticas educacionais, aplicadas no ambiente escolar, não são políticas inclusivas e sim políticas de exclusão educacional. O analfabetismo no Brasil normalmente é tratado a partir de números, taxas e metas, sem se levar em conta que a parcela da população considerada analfabeta é a mesma que padece do desemprego, da violência, da fome e da alienação, o que, em cerne, reflete a ótica do próprio sistema do capital. A pesquisadora finaliza a sua dissertação afirmando que existe uma política de “analfabetização” no Brasil, mistificada historicamente em programas de alfabetização que servem diretamente à lógica de reprodução do capital, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades relacionadas a área da linguagem e da escrita, em crianças durante os primeiros anos escolares.

Desta forma, os estudos de Lima (2018) contribuem para a construção de um olhar crítico da ANA em um contexto capitalista.

2.1.4 Análise das produções científicas dos trabalhos indexados na Revista Educação & Sociedade e na ANPEd

Na consulta pública da Revista Educação & Sociedade (CEDES), encontrou-se apenas um artigo utilizado a temática “Avaliação Nacional da Alfabetização”.

O artigo da autora Adriana Dicke (2016), intitulado “A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Responsabilização e Controle”, refere-se à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do sistema de avaliação da educação brasileira, abordando as tensões que emergem na composição dessa “dupla face” da ANA, tratando-a inicialmente no contexto do SAEB, mediante categorias oferecidas por estudos que abordam os impactos da avaliação em larga escala na gestão, currículo e práticas pedagógicas. A autora caracteriza a ANA como uma avaliação de segunda geração, um dos componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constituindo também como uma das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo articulada a uma proposta de formação continuada de professores e os impactos da avaliação em larga escala na gestão, currículo e práticas pedagógicas. Dicke (2016) observa que a ANA não se instaura como uma modalidade de avaliação de responsabilização forte. Mas, ao tencionar seu foco para as aprendizagens dos estudantes, secundarizando ou omitindo informações necessárias à composição de um quadro mais complexo acerca de como ocorre o processo de alfabetização inicial, ela se eleva como estratégia de responsabilização dos professores pelos resultados do trabalho escolar.

Infelizmente, existem pouquíssimas pesquisas publicadas em revistas e periódicos que abordem a avaliação da alfabetização e o uso das mesmas para a elaboração de políticas públicas educacionais. Mortatti e Frade (2014, p. 135) ressaltam que pesquisas publicadas em inglês em revistas conceituadas possuem um maior impacto em relação os trabalhos realizados em parcerias internacionais.

Das produções encontradas na Biblioteca da ANPEd, apenas o trabalho “Avaliação e Cotidiano Escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na Alfabetização” (MOTA, 2015) apresenta proximidade com o objeto em estudo. Este estudo refere-se a uma pesquisa realizada em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Duque de Caxias. O trabalho teve como objetivo buscar pistas e indícios dos possíveis efeitos e implicações da Provinha Brasil no

cotidiano escolar, buscando compreender como elas são ressignificadas pelos sujeitos ordinários, praticantes do cotidiano escolar e suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado; no campo teórico-metodológico, utilizou-se a pesquisa do cotidiano; para a construção dos dados, foram utilizadas observação direta, entrevistas, análise de documentos e fotografias. Como indício reativo e, também, de resistência, tanto a escola como a professora da turma demonstraram indiferença quanto ao uso da Provinha Brasil como diagnóstico e ajuda no planejamento pedagógico, o que implica desusos. As práticas investigadas na turma transbordaram as barreiras da avaliação e revelaram a complexidade e multiplicidade dos fios que tecem o cotidiano escolar.

O pôster de Vieira (2015) discute a relação entre o relatório descritivo e as práticas avaliativas cotidianas das professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de Duque de Caxias, ao passo que as produções de Correia (2012) e Dias (2013) referem-se a pesquisas bibliográficas e documentais que abordam a Provinha Brasil somente na proficiência de Leitura, não apresentando dados relevantes para a presente pesquisa.

Na análise dos resumos dos trabalhos indexados na Produção Científica das Reuniões Nacionais da ANPEd, encontraram-se 2 trabalhos que abordam a temática “Avaliação Nacional da Alfabetização” e 4 trabalhos que tratam da avaliação de alfabetização em larga escala. Desses trabalhos, 3 apresentam produções pertinentes para a presente pesquisa.

O artigo de Luz (2017), com o título “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em análise, consiste em um estudo referente ao programa PNAIC. O artigo tem como objetivo analisar a relação do PNAIC, um programa de formação de professores, com a avaliação em larga escala, particularmente, a ANA. A autora traz, em seu trabalho, a legislação das diretrizes gerais deste programa governamental e a análise de documentos e referenciais teóricos. Com base nas suas análises preliminares, conclui que o PNAIC representa a mais recente estratégia do governo federal, que promove um programa de formação continuada de professores para melhorar os resultados educacionais nas avaliações de larga escala.

O trabalho apresentado por Bauer, Souza Neto e Pimenta (2015), com o título “Iniciativas de avaliação do Ensino Fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências”, teve como objetivo mapear e caracterizar iniciativas

relacionadas às avaliações em larga escala em desenvolvimento nos municípios brasileiros. Os resultados são apresentados em quatro seções: no primeiro momento, apresenta referências a estudos já produzidos sobre a temática e, em seguida, explicitam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; na terceira seção, são discutidos resultados obtidos na fase do *survey*, que abarcam manifestações obtidas de 4.309 municípios. A última seção expõe conclusões acerca de concepções presentes nas avaliações propostas pelos municípios e de usos dos resultados dessas avaliações na gestão educacional, que evidenciam a gradual consolidação da avaliação como instrumento de gestão educacional nas municipalidades.

O trabalho intitulado “Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica: resultados de estudo em uma Rede Municipal de Educação Paulista”, de Pimenta (2013), tem por objetivo apresentar resultados de pesquisa realizada entre os anos de 2009 e 2011, cujo propósito foi analisar se e como as avaliações externas vêm influenciando no exercício da coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I na rede municipal de educação de Indaiatuba, explorando possíveis implicações para a gestão pedagógica do trabalho escolar. É uma pesquisa exploratória, com a utilização de questionários e entrevistas com coordenadores pedagógicos, secretária e com o responsável pelo Setor de Avaliação da Secretaria Municipal que atendem ao Ensino Fundamental. A pesquisadora 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.

Pode-se constatar que a produção científica de trabalhos apresentados na plataforma da ANPEd na área da avaliação da alfabetização é escassa; percebe-se também que o Grupo de Trabalho que contempla maior produções é o GT 13 do Ensino Fundamental. Infere-se que, no GT 10 de Alfabetização, pouco se discutem as avaliações de alfabetização para a implementação de políticas públicas educacionais que visem uma alfabetização de qualidade. McNutt (2013 apud MORTATTI; FRADE, 2014, p. 135) descrevem a falta de ousadia dos pesquisadores brasileiros, por apresentarem pesquisas de baixo ou inexistente impacto de pesquisas científicas. Desta forma, pouco se tem contribuindo para a inovação de produtos ou processos.

2.1.5 Síntese da produção do conhecimento

No levantamento realizado nas plataformas da CAPES, RBE, CEDES, RBPAE e ANPEd, encontraram-se 41 trabalhos, relacionados às palavras-chaves: “Avaliação Nacional da Alfabetização”, “avaliação da alfabetização” e “políticas de alfabetização”. Nas buscas, a quantidade de trabalhos encontrados foi superior ao quantitativo 41, porém, eliminaram-se os trabalhos relacionados às práticas pedagógicas, visto que a quantidade de pesquisas sobre a prática pedagógica em alfabetização é muito superior do que as pesquisas de avaliação e de políticas no âmbito da alfabetização e letramento.

No entanto, embora os títulos e as palavras-chaves mencionem a relação entre alfabetização e letramento, avaliação da alfabetização e políticas de alfabetização, foi possível constatar com a leitura dos resumos que, em 58,54% dos trabalhos encontrados, o foco está na prática pedagógica e não na ANA como política de avaliação, que é o objeto da presente investigação. Das 17 produções analisadas com ênfase nas políticas de avaliação em alfabetização, 9 trabalhos foram considerados relevantes para contextualizar a produção do conhecimento para a presente pesquisa. Entende-se que o levantamento de produção é um ponto de partida para considerar as reflexões e constatações realizadas pelos pesquisadores brasileiros e, assim, avançar para novas reflexões.

O que chamou a atenção foi a inexistência de trabalhos com essa temática em revistas de relevância acadêmica nacional como a RBE, a RBPAE e na CEDES apenas uma produção na delimitação temporal pesquisada (2013-2018), sendo este um dado que revela a necessidade de maior fomento de produção para ampliar a discussão sobre esta temática. Mortatti e Frade (2014, p. 141) explicam que houve, após a década de 1990, um crescimento de pesquisadores sobre o tema da alfabetização, porém, as pesquisas apresentam “baixo impacto” nas práticas educacionais, com base na constatação de que a alfabetização continua sendo um dos principais problemas da educação brasileira. Maciel (2014, p. 125) evidencia pouca consistência e densidade teórico-metodológica nos trabalhos e verifica o excesso de repetição de temas, de fundamentação teórica e recomendações didático-pedagógicas. Mortatti e Frade (2014, p. 141) ressaltam também a ausência de pesquisas consistentes sobre o impacto das políticas de alfabetização e constataam o

problema em relação à qualidade das teses e dissertações e a mínima preocupação com o “impacto científico das pesquisas.

As produções que efetivamente tratam desta relação são as pesquisas de Bauer, Souza Neto e Pimenta (2013); Caetano (2016); Dias (2015); Lima (2018); Moraes (2014); Pereira (2015); Reis (2013); Rosa (2013) e Watanabe (2016).

O Quadro 5 sistematiza as produções relevantes para a presente pesquisa. Buscou-se, nesta etapa, verificar os objetivos e as considerações das dissertações e teses.

QUADRO 5 – SISTEMATIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES RELEVANTES PARA A PESQUISA

TÍTULO/ PRODUÇÃO	AUTOR	OBJETIVO	CONSIDERAÇÕES
A Gestão de Resultados e a Avaliação em Larga Escala Gestão no cotidiano de uma escola da rede Municipal de Juiz de Fora Dissertação	ROSA (2013)	Analisar os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) em uma escola municipal de Juiz de Fora, relacionando esses dados com a atuação da equipe gestora	Conclui que a principal preocupação da equipe gestora é com as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento de seus alunos, diagnosticadas através das avaliações internas e externas. Por outro lado, nota-se grande dificuldade no trabalho com a dimensão chamada de democrática e participativa, em que o envolvimento da comunidade é primordial. No resumo, não há indicações de autores adotados
Da agenda à implementação: um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa no estado de Minas Gerais Dissertação	REIS (2013)	Analisar a relação da atuação dos agentes disseminadores - Equipe Central - do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC com os resultados alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais no PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização	A pesquisa realizada nas três instâncias do sistema educacional de Minas Gerais evidenciou alguns aspectos e práticas desses atores: a) Equipe Central não percebe a gestão administrativa e relacional como ações intrínsecas ao seu papel; b) Equipe Regional recebe formação da Equipe Central focalizada nos aspectos pedagógicos, que, aparentemente, não assegura a discussão/trabalho com as temáticas pedagógicas junto aos docentes no momento das visitas às escolas, reforçando a importância do desenvolvimento da

TÍTULO/ PRODUÇÃO	AUTOR	OBJETIVO	CONSIDERAÇÕES
			liderança relacional e administrativa por esses atores; c) Escolas (gestores) ressaltam que as expectativas dos professores dizem respeito à presença de um diálogo, nos momentos das visitas, para exporem tanto as dificuldades enfrentadas em sala de aula, quanto os avanços obtidos com os alunos em virtude do programa, até mesmo, para validação do trabalho desempenhado. Essa questão, também reforçar a necessidade de aprimoramento das frentes de liderança: administrativa e relacional por parte das Equipes Central e Regional.
Gestão Escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social Dissertação	MORAES D.A.P.D (2014)	Investigar quais foram as ações gestoras realizadas em uma escola localizada em contexto social adverso e com alta vulnerabilidade social, para que seus estudantes alcançassem níveis de desempenho satisfatórios nas avaliações sistêmicas	A pesquisadora encontrou três fatores que inter-relacionados são os responsáveis pela eficácia desta escola: a organização da gestão com o foco na forma de liderança da equipe gestora, a ênfase pedagógica empreendida e o bom clima escolar presente na unidade em estudo. A pesquisadora elaborou um Programa de Melhoria da Gestão Escolar.
Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade Dissertação	DIAS (2015)	Analisar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina a fim de propor o aperfeiçoamento de suas ações, tendo em vista a complexidade que permeia o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais	A partir da análise proposta, a pesquisadora infere que o PIP/ATC teve como foco as turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, uma vez que muitos alunos que se encontravam nessas turmas não estavam devidamente alfabetizados, mesmo após dois anos de escolaridade. Através disso, observou-se que a evolução dos resultados dos alunos durante a implementação do Programa é irregular o que fragiliza suas ações e o alcance da meta proposta: “Toda criança lendo e

TÍTULO/ PRODUÇÃO	AUTOR	OBJETIVO	CONSIDERAÇÕES
			escrevendo até os oito anos de idade”. No resumo, não há indicações de autores adotados.
Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções Dissertação	PEREIRA (2015)	Compreender de que forma os resultados das avaliações nacionais de alfabetização ANA e Provinha Brasil contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil e são utilizados pelos gestores estaduais de educação.	Verificou-se a influência dos resultados das avaliações na gestão de políticas públicas, como o próprio PNAIC, é incipiente e não há influência direta dos resultados das avaliações, ANA e Provinha Brasil, nas políticas educacionais desenvolvidas pelos estados pesquisados.
Iniciativas de avaliação do Ensino Fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências Trabalho	BAUER SOUSA NETO PIMENTA (2015)	Mapear e caracterizar iniciativas relacionadas às avaliações em larga escala em desenvolvimento nos municípios brasileiros	As contribuições trazidas para discussão, relativas a contextos municipais, permitem evidenciar que a avaliação em larga escala vem se consolidando como instrumento de gestão educacional nas municipalidades. Parece haver correspondência iniciativas municipais e as iniciativas do Ministério da Educação, sejam aquelas relativas à avaliação em larga escala, seja a criação de índice para se aquilatar o desenvolvimento da qualidade educacional
“Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação”. Tese	WATANABE (2016)	Identificar, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização da RMESP (Rede Municipal de Ensino de São Paulo)	A pesquisa aponta para os avanços e retrocessos nas políticas públicas de alfabetização, ressalta que as duas avaliações externas no ciclo de alfabetização Provinha Brasil e ANA, a gestão escolar desarticulada das políticas públicas existentes e a lenta efetivação da gestão democrática na educação impedem a construção de uma cultura escolar dialógica em uma perspectiva libertadora e emancipatória.
Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: uma Análise Para Além do Quantitativo	CAETANO (2016)	Analisar, para além dos propósitos legais, qual o propósito do INEP ao aplicar a avaliação em larga escala nos Anos	Verifica que as políticas públicas que regulamentam a avaliação em larga escala, atendem a algumas condicionalidades dos

TÍTULO/ PRODUÇÃO	AUTOR	OBJETIVO	CONSIDERAÇÕES
Dissertação		Iniciais (3º e 5º), contemplando somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, avaliações essas que compõem o SAEB, Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, analisar também como as políticas públicas que permeiam tais avaliações, observando se as inferências no sistema educacional brasileiro são positivas ou negativas, vindas dessa política	organismos internacionais, sendo fruto de acordos, decisões por vezes tomadas por profissionais alheios ao campo escolar, visto que há mais economistas criando políticas públicas para a educação do que profissionais com vivência pedagógica, dificultando assim o cotidiano do profissional que vai para as salas de aula vivenciar essas políticas vindas de quem tão pouco entende de educação; mais uma ressalva para o neotecnicismo, a preocupação em uma educação técnica, aligeirada para atender a produtividade no campo de trabalho.
O Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC): implicações da crise estrutural do capital na política de “analfabetização” brasileira Dissertação	LIMA (2018)	Analisar as políticas do PNAIC, com vistas a esclarecer como e em que medida tal programa situa-se no contexto da Crise Estrutural do Capital	A análise expõe alguns pressupostos sobre o PNAIC, primeiramente que o presente pacto contribui para a continuidade da política de “analfabetização” brasileira e que o mesmo se trata de uma estratégia do capital em crise estrutural, que atribui e restringe a aprendizagem e/ou letramento para crianças e jovens da classe trabalhadora, além de ser, antes de tudo, uma política de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores voltada, exclusivamente, para atender a política de avaliação nacional, já findadas a não terem êxito.

Fonte: Bibliotecas da CAPES, CEDES, RBE, ANPED. Organização da autora.

Pode-se apontar que as produções acima investigam as ações/políticas públicas no âmbito nacional, estadual e municipal realizadas a partir dos resultados das avaliações em larga escala para elevar os níveis de desempenho dos estudantes nas turmas de alfabetização. Em síntese, as pesquisas apontaram resultados relevantes, que mostram problematizações, avanços e proposições para a melhoria

dos resultados da alfabetização, tais como: preocupação com os resultados das avaliações em larga escala, mas dificuldade da gestão com a dimensão democrática e participativa, em que o envolvimento da comunidade é primordial; a necessidade de aprimoramento das frentes de liderança: administrativa e relacional por parte das Equipes Central e Regional, no desenvolvimento do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa no estado de Minas Gerais; a eficácia da escola no desempenho satisfatório em avaliações externas por meio da organização e liderança da gestão escolar, da ênfase pedagógica e do bom clima escolar.

O Capítulo 2, a seguir, é dedicado ao estudo e à análise das políticas educacionais brasileiras na área de alfabetização e dos documentos oficiais nacionais e do município de Curitiba, que orientam a alfabetização e letramento.

3 CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 2001- 2017

As políticas governamentais se caracterizam pelas definições e pelo planejamento de ações e metas voltadas para diferentes áreas sociais, científicas e econômicas. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 7), a política designa um campo de estudo de atividades humanas articuladas ao Estado²⁰. Normalmente, as políticas expressam os interesses de diferentes grupos da sociedade, e para Afonso (2009, p. 95), “o Estado não pode deixar de ser integrado como elemento chave na análise das políticas educativas”. No regime democrático, as políticas vão sendo instituídas na relação entre a sociedade civil e seus representantes eleitos pelo voto. Porém, as políticas nunca são neutras, teoricamente deveriam representar o resultado da participação da sociedade civil, mas na prática, em sua maioria, representam as intenções dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica. As políticas públicas na sociedade capitalista revelam os interesses do Estado submetidos aos interesses gerais do capital, contribuindo para assegurar e ampliar mecanismos de controle social.

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

A educação é uma dimensão da política pública social, de acordo com Cury (2000, p. 7), e visa a inserção de todos nos espaços da cidadania social e política e para o mercado de trabalho. Desta forma, em uma sociedade capitalista, as políticas sociais se obrigam a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, mas os conflitos das classes sociais.

Para Höfling (2001, p. 31), políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. A autora entende

²⁰ O Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital. (HÖFLING, 2001, p. 33).

Educação como uma política pública social e de responsabilidade do Estado, tanto em sua implementação quanto na sua manutenção. Desta forma, as políticas públicas não podem ser reduzidas às políticas estatais.

Assim, historicamente, a educação apresenta-se como um campo de disputa por hegemonia, que ocorre em relação aos interesses de classe, que se dão na articulação das concepções, da organização dos processos e da formulação dos conteúdos da escola. A educação na perspectiva das classes dominantes tem como objetivo habilitar ideologicamente os diferentes grupos sociais de trabalhadores para o trabalho. “Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

As políticas educacionais são decisões que o Estado toma em relação à educação. Desta forma, o Estado tem que explicitar o que quer promover, para quem se dirige e quais os caminhos para chegar nos objetivos propostos nesta política. Serra (2003, p. 68) descreve que são vários os caminhos para chegar a um mesmo lugar, mas o caminho mais acertado irá depender do contexto histórico em que se vive, bem como saber apresentar e defender essas políticas junto à sociedade.

[...] a política se traduz predominantemente na luta por poder, e a tensão em conquistá-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não. Esta leitura sobre a política e suas decorrências na consagração e efetivação do direito à educação, compõe o campo de investigação das políticas educacionais (SOUZA, 2015, p. 76.).

As definições das políticas públicas não pertencem somente ao Estado, mas de acordos, tratados, recomendações, relatórios e declarações promovidos por agências multilaterais como Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América latina e o Caribe (CEPAL), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). De acordo com Silva (2002, p. 10), os organismos internacionais passaram a comandar, hierarquizar o poder e definir as forças políticas e econômicas que conduziram os projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos.

Entender as políticas públicas no contexto da sociedade capitalista se faz basilar para revelar mediações e contradições entre atores da sociedade e do Estado

na definição de políticas educacionais para a efetivação da alfabetização e a erradicação do analfabetismo brasileiro no período de 2000 a 2017, que se constitui o objetivo deste capítulo. No desenvolvimento, será abordado um breve histórico do analfabetismo no Brasil, desde o processo de colonização, até o final do século XX e o Contexto da Alfabetização e Letramento nas políticas educacionais brasileiras no período de 2001 a 2017, ressaltando a análise das questões políticas, econômicas e ideológicas que abrangem o tema.

3.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS À ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: 1870 A 2000

Para se compreender o contexto do analfabetismo no Brasil no período da entrada do século XXI, se faz necessário entender o processo de alfabetização da população brasileira, apresentando as tensões sociais existentes no país.

Desta forma, se torna essencial saber o conceito de analfabeto e compreender o significado da língua escrita enquanto objeto cultural. Soares (1998, p.30) explica o significado do termo “(a (n) + alfabeto) é aquele que é privado do alfabeto, a quem falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever”, e “analfabetismo é um *estado*, uma *condição*, o modo de proceder daquele que é alfabeto”. E sobre a língua escrita, Ferreiro (2011, p. 44) explica:

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita sempre cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas).

No entanto, abordar o analfabetismo e as suas relações com a alfabetização e escolarização carece entender algumas questões políticas, econômicas e principalmente ideológicas.

O processo de colonização no Brasil ocorreu por meio de regime monárquico, e a educação baseava-se na aculturação, e tinha na catequese o princípio da propagação das ordens implementadas na colônia brasileira. Neste período, a economia era agrícola-exportadora-dependente, o que tornava a educação indispensável para grande parte da população, que era composta por índios e negros. Segundo Freire (1989, p. 57-58), bastava a educação superior para a classe dominante com o objetivo de garantir “as relações sociais de produção e, portanto, o

modo de produção escravista e o analfabetismo”. Segundo Ferraro (2009, p. 47), a sociedade agrária, latifundiária e escravista não favoreceu a escolarização e alfabetização pelo fato de o analfabetismo não ser considerado um impedimento para a execução do trabalho escravocrata.

O analfabetismo passou a ser considerado um problema nacional entre os anos de 1870 e 1980, período em que Brasil deixa de ser um país agrário de coronéis e escravocrata e inicia um processo social de urbanização e industrialização. A economia, neste período, deu um grande salto, o PIB brasileiro cresceu 157 vezes. (MARCILIO, 2016, p. 239).

O primeiro Censo demográfico no Brasil foi realizado em 1872,²¹ em território nacional. O recenseamento foi realizado por meio de boletins ou listas de família, declarando sobre cada integrante as informações: o nome, o sexo, a idade, a cor, o estado civil, a naturalidade, a nacionalidade, a residência, o grau de instrução primária, a religião e as enfermidades aparentes. Também se anotava se a pessoa era alfabetizada e se possuía crianças de 6 a 15 anos que frequentavam ou não a escola.

Os dados do referido Censo de 1872 possibilitaram aferir que havia uma taxa elevadíssima de analfabetismo no Brasil entre a população de 5 anos ou mais,²² que era de 82,3%, sendo que esta mesma taxa se manteve praticamente em 18 anos. A exemplo deste atraso, de acordo com Cipolla (1970, p. 157), a França registrou uma taxa de analfabetismo de 27% para as pessoas de 6 anos ou mais, neste mesmo período. Gonçalves (2003, p. 326), no seu estudo “Negros e Educação no Brasil”, realiza um estudo comparativo da educação escolar entre negros e brancos e sinaliza que, em 1872, existia uma imensa parte da população brasileira negra, “entendida aqui como a soma de negros e pardos, escravos + livres + libertos, era analfabeta, principalmente os escravos”. Após a Reforma do Ensino de Leôncio de Carvalho de 1879, eliminou-se a proibição de escravos frequentarem escolas públicas, porém, a referida Reforma não resolveu a questão de discriminação da população negra quanto à educação escolar. Assim, percebe-se que o analfabetismo no Brasil possui classe

²¹ “Brasil Mostra A Tua Cara”: Imagens Da População Brasileira Nos Censos Demográficos de 1872 a 2000”. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2434.pdf>. Acesso em: jun. de 2018

²² Pessoas livres + escravas.

social e raça/cor, e as diferenças de renda e as relações de dominação e exploração entre as classes sociais naturalizam as desigualdades.

O fim do regime monárquico e a chegada dos republicanos ao poder deram impulso a um conjunto de reformas que caracterizaria a instrução pública como fator imprescindível para o desenvolvimento do país. Nesse período, a educação escolar de ensino fundamental e o alargamento da alfabetização popular no Brasil, segundo Marcilio (2016, p. 242), teve suas origens pela Revolução do Ensino Paulista e foi se propagando pelo restante do país, com o intuito de erradicar a ignorância pela difusão da instrução do benefício do desenvolvimento intelectual e moral do povo.

Em 9 de janeiro de 1881, a Lei Saraiva (Decreto nº 3.029) retirou dos analfabetos a possibilidade de voto, ao estabelecer o chamado “censo literário”, proposto por Rui Barbosa, que exigiu do eleitor o saber ler e escrever corretamente.

Em fevereiro de 1891, foi promulgada a primeira constituição republicana para a educação, a qual representou um retrocesso em relação ao direito à educação, pois deixou de garantir o livre e gratuito acesso ao ensino conforme era no período imperial. Esta constituição, no seu art. 35, no que se refere à educação, limitava a dispor sobre a competência não privativa do Congresso em animar o país para o desenvolvimento das letras, artes e ciências, e criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, e no seu art. 70, §1º inciso II, determinava que os analfabetos não teriam direito ao voto.

O direito do voto estava condicionado à alfabetização, levou a mobilização das massas com o apoio dos dirigentes políticos que dependiam dos eleitores para obter êxito no processo eleitoral. Desta forma, a questão eleitoral começa a se fortalecer por meio de gabinetes liberais, dando início a debates em torno da reforma eleitoral. O analfabetismo e o não direito aos votos dos analfabetos tornam-se um problema nacional, de modo que surgem diferentes posicionamentos em relação ao artigo 70 desta Constituição. Alguns membros do Conselho posicionavam-se contra o voto dos analfabetos, ressaltando que saber ler e escrever é condição de idoneidade, inteligência e independência, principalmente em um sistema de eleição direta. Eles justificavam que uma pessoa analfabeta era ignorante, dependente e incapaz de administrar seus próprios negócios e muito menos os negócios públicos.

A expansão da educação fundamental no Brasil teve início a partir de 1950, com o apoio efetivo da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual assumiu o papel norteador e articulador da Educação para Todos. O Brasil, no período de 1958

a março de 1964, foi cenário de inúmeros movimentos sociais, ligados diretamente à instrução pública, desde a educação elementar destinada às crianças no ensino primário até os programas de alfabetização de jovens e adultos, dirigidos não apenas aos crescentes continentes urbanos, mas também à população rural. Acreditava-se que este era o caminho para erradicar o analfabetismo no país. Paulo Freire foi um importante educador e militante da Educação Popular²³ no Brasil, e seus estudos influenciaram diretamente o campo teórico-metodológico-epistemológico da educação. O movimento de Paulo Freire, embora autônomo, guiava-se predominantemente pela orientação da Igreja Católica.

Saviani (2013a, p. 317) descreve que a mobilização da educação popular toma destaque na metade dos anos de 1960 e assume uma outra significação. Dessa forma, a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização, tendo em seu centro a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira.

A expressão “cultura popular” assume, então o sentido de uma educação do o povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2013a, p. 317).

Com o golpe militar de 1964 e que se estendeu até 1985, muitas iniciativas dos movimentos sociais ligados diretamente ao analfabetismo e à alfabetização foram excluídas e as lideranças mais importantes desses movimentos foram exiladas, como Paulo Freire, Moacyr de Góes, Miguel Arraes e Djalma Maranhão.

O Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974 (BRASIL, MEC, 1971, p. 25-26) definiu os objetivos fundamentais do Regime Militar pós-64 no que se refere ao analfabetismo:

- 1.1 Secar-lhe a fonte, pela universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, na faixa dos 7 aos 14 anos de idade;
- 1.2 Eliminar, possivelmente, no decorrer da década de 1970, o analfabetismo de adolescente e adultos, com esforço concentrado na faixa dos 15 anos aos 35 anos de idade. (BRASIL, MEC, 1971, p. 25-26).

²³ A educação popular de Paulo Freire partia da realidade cultural do povo para a construção de novos saberes.

Em relação ao primeiro objetivo, este Plano veio reafirmar a obrigatoriedade escolar já estabelecida nas constituições de 1934, 1937 e 1946 e ampliou o ensino fundamental para 8 anos. No entanto, a Constituição de 1967 exara, no art. 168, §3º, II, “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos oficiais”. Com isso, o Estado que obriga a todos frequentarem a escola não se obriga a si mesmo ofertar escola gratuita a todos. Outro ponto de incompatibilidade entre o objetivo proclamado da universalização do ensino fundamental na Ditadura Militar concerne à redução para 12 anos a idade mínima para o ingresso de trabalho, sendo que o mesmo Estado obriga a todos estar na escola até a idade de 14 anos. Para Ferraro (2009, p. 107), na conjuntura, do ponto de vista da expansão do capital e acumulação do capital e da repressão salarial, a classe trabalhadora, para sua sobrevivência, encontrou como estratégia a entrada de mais forças suplementares (mulheres e crianças) no mercado de trabalho.

Em relação ao objetivo de eliminar o analfabetismo, Costa e Silva criavam, em 1967, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que constitui um modelo político-econômico-social da ditadura, com o objetivo de ofertar a alfabetização funcional de jovens e adultos que estavam fora da escola. A alfabetização era tratada como uma questão técnica, de método, incentivava o esforço individual do aluno, a adaptação aos padrões modernos da nova sociedade de consumo. Essa proposta pedagógica se define em oposição aos movimentos sociais e educacionais inspirados da pedagogia de Paulo Freire.

De acordo com Rodrigues e Machado (2014, p. 331), o conceito de educação no período militar vai se constituindo em uma dualidade, entre uma perspectiva “libertadora” e uma “massificadora” dos sujeitos a ela submetidos, de modo que se percebe a construção de uma hegemonia que vai se consolidando pelo domínio e pela força da repressão. Segundo Paiva (2003, p. 337),

[...] o Mobral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias.

Em 1985, mais de 100 anos após a Lei Saraiva, já em declínio da Ditadura Militar a Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, os analfabetos passam a ter o direito do voto, sendo de caráter facultativo. Neste intervalo, a quantidade de

analfabetos baixou aproximadamente 80% da população adulta. (FERRARO, 2009, p. 82).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, no seu artigo 6º, reconheceu a educação como um direito social. No capítulo III da Constituição, que trata a Educação, traz em seu artigo 205 a educação como direito de todos e dever do estado e da família os responsáveis pela sua efetivação a Educação; no artigo 214 exara a elaboração de um Plano Nacional de Educação de duração plurianual, visando à articulação dos diversos níveis do ensino e a integração do Poder Público, promover ações para alcançar metas primordiais na educação, como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

A década de 1990 é marcada por intensa movimentação nas políticas educacionais decorrentes dos desdobramentos da Constituição de 1988 e da nova conjuntura internacional. As políticas neoliberais foram colocadas em prática em 1989, de acordo com o Consenso de Washington²⁴, que teve o objetivo de atender o capital internacional, estabelecendo mudanças estruturais significativas para os países em desenvolvimento, principalmente os da América Latina, condicionados às dívidas externas do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, impondo-lhes adequação às regras impostas.

Em 1990, realizou-se, em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, e dela participaram governos, agências internacionais, organizações não governamentais (ONGS), associações profissionais e personalidades destacadas na educação. O Brasil foi signatário dos compromissos da Conferência Educação para Todos, comprometendo-se a assegurar a educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 48), este evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão),

²⁴ “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região (BATISTA, 1994, p.5).

conhecidos como “E-9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jontiem. Neste contexto, foi aprovado o documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que traz fundamentos para uma nova definição de alfabetização:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1998, p. 3).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, possui em seus artigos, o propósito de orientar as políticas educacionais para o fortalecimento e universalização da educação básica, proporcionando uma atenção maior nos processos de aprendizagem, principalmente a alfabetização, uma vez que a mesma é a mais básica de todas as aprendizagens, sendo fundamental para a legitimação social da educação e para a formação do capital humano na visão neoliberal.

Os desdobramentos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos orientaram políticas educacionais, entre elas o Plano Decenal de Educação 1993-2003, que definiu como proposta um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, 1993, p.15). Os dois objetivos principais deste documento referem-se à universalização da educação primária e a erradicação do analfabetismo do país. Desse modo, a Conferência deveria funcionar como uma difusão e expansão do projeto educacional internacional.

Saviani (2016, p. 192) descreve que o plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 tinha como intencionalidade ser um instrumento para viabilizar o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas educacionais, no entanto, praticamente não saiu do papel, limitando-se apenas a orientar algumas ações na esfera federal.

Este acordo influenciou o Brasil em suas reformas educacionais, embora não concretizando o sistema nacional de educação básica, culminou com a aprovação da

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, com o intuito de estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos em todo o território nacional. O artigo 2º da LDB inverte as ordens das palavras e a família passa ser considerada como a primeira responsável pela educação, e não o Estado, como prevê a Constituição, o que caracteriza a influência das diretrizes neoliberais a isentar o Estado de suas responsabilidades sociais, transferindo-as para a esfera privada e a sociedade civil (BRASIL, 1996).

No âmbito do financiamento da educação pública, a LDB intensifica o regime de colaboração mediante ações integradas na busca pela equidade e pela qualidade na educação. Desta forma, ela mantém os percentuais estabelecidos no art. 212 da Constituição Federal²⁵, explicitado com a Emenda Constitucional nº14/1996, que expressa as competências entre os Estados e Municípios, definindo o que é e o que não é despesa com a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, como também a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério²⁶, o FUNDEF vigou de 1998 a 2006.

A LDB reforça a necessidade de proporcionar a todos a formação básica, e no ano de 1997, o MEC elabora Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa, na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, elaborado dentro da perspectiva construtivista²⁷. O PCN do ensino fundamental, que inclui a disciplina de Língua Portuguesa, levou os professores alfabetizadores a aplicarem métodos e sistemas de ensino, mais uma vez impostos de cima. Por sua vez, os professores conceberam o PCN como um guia para sanar o fracasso escolar resultante dos altos índices de evasão e repetência, principalmente na primeira série do ensino fundamental.

²⁵ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino

²⁶ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. (BRASIL/MEC, 2004, p. 7).

²⁷ A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. (BRASILMEC/SEF 1997, p.33).

Serra (2003, p. 77) faz uma crítica aos PCN, pelo fato de o MEC produzir e distribuir as coleções, porém, o mesmo não considerou que os professores brasileiros não foram formados para serem leitores, estando a maioria despreparada para ler e estudar os PCN. Assim, para suprir essa falta, foi necessário criar os Parâmetros de Ação, para atender à necessidade de prática da leitura e da escrita dos professores. Neste mesmo ano, o MEC lança o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

Em abril de 2000, na Conferência das Nações Unidas, em Dakar, ocorreu um encontro para a avaliação das ações assumidas pelos países na Conferência Mundial de Educação para Todos. O MEC, na apresentação em Dakar, aponta que algum progresso tem sido alcançado, mas reconhece a sua fraqueza e que o progresso é desigual e extremamente lento.

A implementação da LDB conforme determinava artigo 87 instituía a Década da Educação e, no seu § 1º, a obrigação da União em elaborar o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No ano de 2001, a Lei nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que teve como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, jovens e adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas, visando à melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e erradicação do analfabetismo no país. Quanto aos objetivos, o PNE especificou cinco prioridades: garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos; garantia do ensino fundamental a todos que não tiveram acesso na idade própria, aí incluída a erradicação do analfabetismo, ampliação do atendimento aos demais níveis; valorização dos profissionais da educação e desenvolvimento do sistema de informação e avaliação em todos os níveis e modalidade de ensino (BRASIL, 2001, p. 20).

Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira.

Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. (BRASIL, 2001, p. 35).

O PNE não cumpriu suas metas, por razões de inoperância do plano como os vetos das metas orçamentárias, instrumento de ação fundamental para a viabilização das demais metas. Saviani (2016, p. 29) descreve que o PNE (2001-2011) “não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares”.

Ferraro (2009, p. 85), no seu artigo “Trajetória do analfabetismo no Brasil 1872 a 2000”, relata que “saber ler e escrever” é a única característica educacional da população que se investiga em todos os censos brasileiros, sem exceção. O autor realiza uma crítica pela limitação dessa informação como indicador do estado educacional da população. Desde a década de 1970, a UNESCO vem utilizando o conceito de analfabetismo funcional, entendendo a condição da pessoa não ser capaz de participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para a atuação em seu grupo ou comunidade, e que lhe permitem continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento. O autor descreve que o uso do critério da UNESCO referente ao analfabetismo funcional duplica tanto o número absoluto de pessoas analfabetas quanto à taxa de analfabetismo no Brasil.

Conforme as apresentações dos censos, no período de 1940 até o ano de 2000, houve uma queda na taxa em termos percentuais do analfabetismo brasileiro, embora progressiva e lenta, o que pode ser verificado no Quadro 6.

QUADRO 6 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO E DA TAXA DE PESSOAS NÃO ALFABETIZADAS ENTRE A POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS²⁸ E A DE 10 ANOS OU MAIS. BRASIL 1940 A 2000

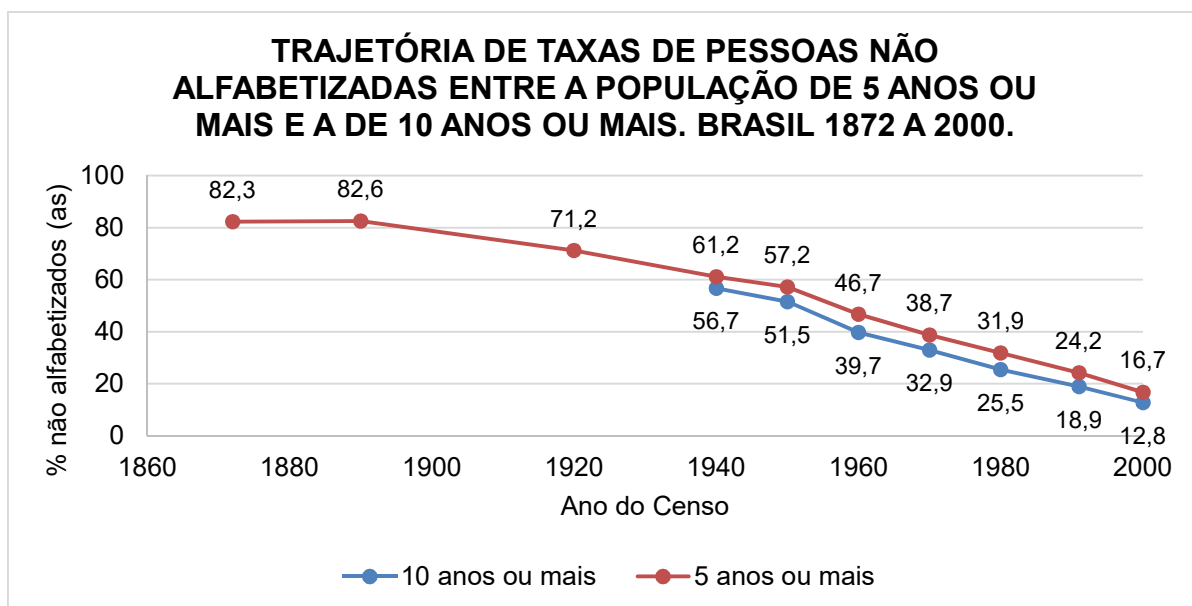
Ano/Censo demográfico	População		
	Total	Não alfabetizada	
		N.	%
a) População de 5 anos ou mais			
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2

²⁸ No Brasil, os primeiros censos só permitem obter a taxa de analfabetismo para a população de 5 anos ou mais.

Ano/Censo demográfico	População		
	Total	Não alfabetizada	
		N.	%
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7
b) População de 10 anos ou mais			
1872	-	-	-
1890	-	-	-
1920	-	-	-
1940	29.037.849	16.452.832	56,7
1950	36.557.990	18.812.419	51,5
1960	48.839.558	19.379.801	39,7
1970	65.867.723	21.638.913	32,9
1980	87.805.265	22.393.295	25,5
1991	112.860.254	21.330.966	18,9
2000	136.881.115	17.552.762	12,8

Fonte: Ferraro (2009, p. 87)

GRÁFICO 4 – TRAJETÓRIA DA TAXA DE PESSOAS NÃO ALFABETIZADAS ENTRE A POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS E A DE 10 ANOS OU MAIS. BRASIL, 1872 A 2000.



Fonte: Ferraro (2009, p. 87)

O Quadro 6 e o Gráfico 3 revelam que a partir de 1890, teve início uma queda contínua, embora muito lenta, do analfabetismo no Brasil, dinâmica que se estendeu por todo o século XX. No entanto, percebe-se que a alfabetização da população

constitui o centro nas definições de uma política educacional, contudo, o Brasil não conseguiu a erradicação do analfabetismo em pleno no século XXI.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS À ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: 2001 A 2017

O Brasil inicia o século XXI com o desafio da erradicação do analfabetismo, mas a taxa de alfabetização continua longe da cobertura universal da taxa de escolarização obrigatória (7 aos 14 anos). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2001²⁹, são 8% das crianças de 11 anos e 5% dos adolescentes de 14 anos sem saber ler e escrever.

Apesar da redução na taxa de analfabetismo, no Brasil, 13,63% da população com 15 anos ou mais é analfabeta³⁰ e o país está muito distante de seus vizinhos, como na Argentina, onde a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais é de 3%, o Chile apresenta a taxa de 4%, a Venezuela de 7%, a Colômbia de 8%, ocupando a 73ª posição, em situação bem inferior a de outros países da América Latina (BRASIL/MEC/INEP, 2002, p. 6).

Ao mesmo tempo em que o país luta para diminuir as taxas de analfabetismo, já começa a se preocupar com o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INALF). Pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa tem como objetivo mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, com informações sobre suas habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática, aplicadas ao cotidiano, evidenciando a importância que o letramento³¹ vem assumindo na política educacional brasileira. É considerado analfabeto funcional ou alfabetizado funcional o indivíduo que, embora alfabetizado, não domina as habilidades de leitura e escrita necessárias para a participação efetiva das práticas sociais. Até 1999, eram considerados analfabetos funcionais os indivíduos que possuíam menos de 4 anos de escolaridade.

²⁹ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2001_v22_br.pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

³⁰ Considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse.

³¹ Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. (SOARES, 2000, p. 18).

O Inalf³² divulgou, em 2001, o primeiro resultado da Pesquisa Nacional sobre Analfabetismo Funcional³³, apurando que 9% da amostra da população entre 15 e 64 anos encontram-se na situação de analfabetismo absoluto e 74% da população são considerados analfabetos funcionais, ao passo que apenas 26% da população demonstra domínio pleno das habilidades testadas de leitura. De acordo com Marcilio (2016, p. 434), o analfabetismo funcional é um problema complexo, decorrendo de certo conjunto de fatores que podem explicar a baixa qualidade de ensino público brasileiro.

Em 2001, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁴ divulgou os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), tendo por objetivo gerar indicadores sobre diversos aspectos do funcionamento dos sistemas educativos, permitindo aos países adotarem medidas para melhorar a qualidade da educação, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa avalia conhecimentos e habilidades que capacitam os alunos para uma participação efetiva na sociedade, as avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

A primeira avaliação do Pisa ocorreu em 2000, sendo a leitura a principal área de avaliação e seus resultados foram divulgados em 2001. Os Relatórios da OCDE³⁵ apresentam a leitura como uma atividade cognitiva essencial para a aquisição de conhecimento, considerada um dos principais instrumentos para ascender ao mundo das informações. Assim, o Pisa avalia a capacidade de leitura dos estudantes como principal ferramenta de aprendizagem. O país que obteve melhor resultado em Leitura foi a Finlândia, com 546 pontos; o Brasil ficou na 39ª posição, e na última posição do ranking 43º o Peru.

A Secretaria de Educação do Ensino Fundamental do Ministério da Educação lançou, em dezembro de 2000, o Programa de Formação de Professores

³² Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação, São Paulo, 2001.

³³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRYTMtb2xJcXM1TDQ/view>. Acesso em: out. 2018.

³⁴ Organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais.

³⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>. Acesso em: out. 2018.

Alfabetizadores (PROFA), com o objetivo de proporcionar aos professores novas técnicas de alfabetização, em modalidade presencial. Os estudos da leitura e escrita foram embasados na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e a formação acontecia por meio de material impresso e em vídeo, com atividades presenciais e a distância.

Em 2004, o MEC cria a Rede de Formação Continuada de Professores, com o apoio das instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais para a elaboração de materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais. A Rede teve o objetivo de contribuir para a melhoria da formação prioritária dos professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. No ano de 2005, o MEC desenvolve o curso de formação continuada para professores, denominado Pró-Letramento, estabelecendo os consórcios públicos nos níveis federal, estadual e municipal, com a participação nas universidades públicas. A base teórica de estudos do programa foi desenvolvida com as pesquisas realizadas por professores e pesquisadores da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Constant (2017, p. 207) afirma que essa política de formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental surgiu devido às mudanças do contexto político nacional, principalmente com as eleições de 2002 para Presidente da República.

Inicialmente parecia manutenção de um governo anterior, mas houve uma mudança significativa: de concepção de estado neoliberal para uma concepção popular e mais comprometida com a transformação social, uma perspectiva pelo Partido dos Trabalhadores (PT). (CONSTANT, 2017, p. 207).

Nesse sentido, o conjunto de ações que compôs o Programa da Rede de Formação Continuada de Professores propostos pelo MEC intencionava sanar os resultados insatisfatórios da educação, especialmente da alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

O Brasil aprova, em 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos para todos os sistemas, alterando artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96, tendo como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, a estruturação do novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da

alfabetização e do letramento. A matrícula, neste nível de ensino, passa a incluir a criança de 6 anos de idade, sendo definido um período de transição de quatro anos, até 2010, para que todas as escolas públicas e privadas se adequassem à legislação.

De acordo com o MEC (2007, p. 5), o objetivo desta lei seria a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, principalmente as crianças pertencentes às classes populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino. A importância dessa legislação deve-se aos dados do Censo Demográfico do ano de 2000, que revela o índice de 81,7% das crianças de 6 anos que estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental. Outro fator está relacionado a estudos que demonstram que, quando as crianças ingressam na escola antes dos 7 anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação às aquelas que ingressam somente aos 7 anos.

O MEC, em 24 de abril de 2007, lança o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, atuando em regime de colaboração com a União, Estados, Distrito Federal e Município, e a participação das famílias e comunidade, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O PDE inicia com 29 ações abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, que durante o processo de execução do Plano, foram ampliando-se, e em março de 2009, o site do MEC apresenta 41 ações do PDE, sendo uma das metas do PDE a alfabetização de todas as crianças com até 8 anos de idade.

Saviani (2009, p. 5) descreve que o PDE aparece como um guarda-chuva que comporta praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, atrelando diversas ações que se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano de Metas do PDE-IDEB.

Neste mesmo ano, o MEC, a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, utilizando um único indicador os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: a taxa de

rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, em uma escala de 0 a 10. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas para a composição do IDEB são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. No ano de 2005, foi aplicada a primeira Prova Brasil³⁶, chegando-se ao índice médio de 3,8. Com essa constatação, foram estabelecidas metas para a melhoria desse baixíssimo índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice considerado mínimo pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁷.

O MEC publica, em 2007, a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, instituindo a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, a ser estruturada pelo INEP, com os objetivos de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas, sendo aplicada duas vezes ao ano, com vistas a prevenir o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagens. A Provinha Brasil teve sua 1ª edição da Provinha Brasil em 2008, com testes para avaliar as habilidades de Língua Portuguesa; já no ano de 2011, foram incluídos instrumentos para monitoramento das habilidades de Matemática, com o objetivo de garantir um diagnóstico mais amplo do processo de alfabetização. Os objetivos da Provinha Brasil são “avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita”.

O caderno do MEC (BRASIL, 2010, p. 3), intitulado “Provinha Brasil: passo a passo”, traz a avaliação na perspectiva de um instrumento que propõe apresentar um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos aos professores e gestores das escolas públicas, salientando que este instrumento constitui com finalidade pedagógica e não classificatória, sendo assim, seus resultados não fazem parte da composição do IDEB.

Gontijo (2014, p. 111) descreve que a decisão de avaliação da Alfabetização no Brasil e a sua inclusão no PDE podem ser interpretadas de duas maneiras. A primeira está relacionada ao Fórum de Dakar, que estabeleceu seis metas que visam

³⁶ A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos 5º e 9º anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

³⁷ Países que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo.

à melhoria da educação no mundo, e a alfabetização é componente que articula essas metas. A segunda está relacionada ao relatório elaborado pelo GT, constituído pela Câmara dos Deputados, que propõe a necessidade de mecanismos e instrumentos específicos para avaliar a alfabetização, como ocorre nos países como Estados Unidos e Inglaterra, com o objetivo de aproveitar os resultados para importantes melhorias no desempenho dos estudantes no processo de alfabetização.

Esteban (2017, p. 26) faz uma crítica sobre a Provinha Brasil, referindo a mesma como um projeto calcado em uma configuração curricular monocultural, baseado na padronização, o que reduz as possibilidades de diálogo. Desta forma, a diferença é compreendida predominantemente como “ignorância, insuficiência, problema, distorção, deficiência, carência ou, conforme termo com frequência usado nos documentos relacionados a esse exame, *dificuldades de aprendizagem*: algo que precisa ser negado ou superado”. A autora descreve que esta avaliação dá lugar a um programa de ação com caráter regulador de escolarização e nega a alteridade, com a abertura para a diversidade.

Por outro lado, autores como Moraes, Leal e Albuquerque (2009, p. 302) entendem que a criação da Provinha Brasil pode representar uma política importantíssima para a qualificação do ensino da educação pública. Consideram a necessidade de uma análise do diagnóstico precoce da alfabetização, permitindo detectar tanto as aprendizagens quanto as dificuldades manifestadas no processo de alfabetização, e, assim, realizar uma intervenção por parte dos professores e gestores, visando um ensino eficiente, que garanta aos estudantes o direito de aprender.

Entende-se que as avaliações em larga escala demonstram a realidade da educação brasileira, os resultados das avaliações devem ser vistos como uma avaliação diagnóstica da educação em nível nacional, estadual e municipal, e, a partir dela, elaborar políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Porém, não podemos esperar somente por políticas públicas, esses dados precisam ser trabalhados no interior das escolas. É necessário que a equipe de gestão escolar reflita e analise seus resultados, suas fragilidades, a fim de elaborar ações que promovam a elevação destes resultados.

A Resolução nº 4, de 13 julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), com base no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à

qualificação para o trabalho. De acordo com esta resolução, as DCNs devem evidenciar o seu papel de indicador de opções de políticas, sociais, culturais, educacionais, tendo como fundamento a responsabilidade do Estado. E a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares

Com relação à Educação Básica de nove anos, as DCNs da Educação Básica, elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Básica (SEB), Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica (DICEI), no ano de 2013, salientam o cuidado no ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental, para que as mesmas não se tornem reféns da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos, e, sobretudo, assegurando uma educação de qualidade a todas as crianças. Segundo as DCNs,

[...] recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. (BRASIL/MEC, 2013, p. 122).

Desta forma, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem garantir a alfabetização e o letramento, o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Música e demais artes. Também visa assegurar a continuidade da aprendizagem, considerando a complexidade de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode provocar no Ensino Fundamental como um todo. (BRASIL/MEC, 2013, p. 122).

As DCNs possuem como objetivos a orientação do planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, a execução do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica e a orientação de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

I - Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - Orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL/MEC, 2010).

Lopes (2008, p. 21) descreve a relação entre a reforma curricular e o movimento internacional, referindo-se à crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a ONU, UNESCO, BM, BIRD, CEPAL, e, em relação à educação profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em especial por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR). Segundo Lopes (2008, p.21),

[...] parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado.

No Brasil, as DCNs da Educação Básica estão constituídas em competências baseadas no relatório Jaques Delors (1996), denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, originado da Reunião Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, publicado no Brasil em 1998. O MEC realça a importância desse documento para o cumprimento voltado a repensar a educação brasileira. Este relatório traz quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, para superar a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação.

Saviani (2013a, p. 432) refere-se ao lema “aprender a aprender”, um dos quatro pilares da educação de Delors, como a capacidade de o indivíduo buscar conhecimentos por si mesmo, se adaptar na sociedade e investir no seu desenvolvimento de adaptabilidade e empregabilidade, uma vez que o mundo está em transformação, a sociedade atual exige novos tipos de raciocínio e o emprego não está mais seguro diante das exigências do mundo globalizado.

Frigotto (2005, p. 233) afirma que a escola passou a reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista, e as relações humanitárias sobre a formação do cidadão foram deixadas de lado, passando-se a se dar maior importância à disputa por emprego na era globalizada. A educação passou a vista como uma mercadoria que pretende dar formação para o mercado.

O ideário pedagógico dos parâmetros e das diretrizes curriculares, disfarçado numa linguagem modernosa e, mais abertamente, os processos de avaliação centram-se em uma concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho com o objetivo de formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure a empregabilidade. (FRIGOTTO, 2005, p. 233).

Em 7 de julho de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação estabelece o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, com a orientação sobre os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. O parecer exalta a importância dos três primeiros anos para a qualidade da Educação Básica, voltados à alfabetização e letramento, e, desta forma, se fazem necessárias ações pedagógicas que assegurem o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Frigotto (2005, p. 1) considera que o sistema dos ciclos respeita os ritmos de aquisição de conhecimentos dos estudantes e não leva à interrupção do processo de aprendizagem.

Compreender as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para o ensino da leitura e escrita, assim como as estratégias de construção do conhecimento pelas crianças, a partir do diálogo entre os seus conhecimentos e aqueles apresentados no contexto escolar, considerando a flexibilidade do tempo que, em princípio, produz um *continuum* de aprendizagem. (FRIGOTTO, 2005, p. 1).

Em parceria com a rede de 18 universidades públicas do país, O MEC oferta, no ano de 2010, o Programa Pró-Letramento, com o intuito de proporcionar um curso de atualização a distância nas áreas de matemática e alfabetização e linguagem. Esta formação continuada seria específica para os professores que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com carga horária de 120 horas. Foram disponibilizadas 114.857 vagas, sendo distribuídas em 1.547 municípios do país.

No ano de 2011, o INEP, em parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, realiza a Prova Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), uma avaliação feita pelo movimento Todos Pela Educação. Esta prova pretendia criar um indicador para identificar o nível de alfabetização das crianças no final do ciclo de alfabetização e, segundo o MEC, o índice poderia indicar se as políticas públicas para o ciclo de alfabetização estavam tendo resultado. Os resultados da avaliação demonstraram que 43,9% dos estudantes no terceiro ano do ensino

fundamental não obtiveram desempenho esperado em leitura e em Matemática; e 57,2% dos estudantes não conseguiam resolver problemas básicos de matemática, como soma ou subtração.

Além disso, apontou, a grande diferença entre os resultados das escolas públicas e das escolas privadas. Na prova de leitura, 79,0% dos estudantes das escolas privadas e 48,6% dos estudantes das escolas públicas aprenderam o esperado para o 3º ano do ensino fundamental, apresentando-se uma diferença de 30,4% abaixo dos alunos da rede privada. Na prova de escrita, 82,4% nas escolas privadas e 43,9% nas escolas públicas atingiram o conhecimento projetado e em Matemática a 32,6% dos estudantes em escolas públicas e 74,3% nas escolas privadas obtiveram o conhecimento esperado para o 3º ano do ensino fundamental. Em vista disso, percebe-se a grande desigualdade educacional que existe no Brasil, de modo que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, porém, segundo os dados da Prova ABC, a educação não garante este direito.

Diante destes dados, constata-se a desapropriação do conhecimento das classes subalternas e a distribuição desigual de renda que reproduz a desigualdade educacional brasileira. Assim sendo, formulam-se alguns questionamentos para serem refletidos: Quem são os estudantes das escolas públicas? Quais os elementos político-pedagógicos que impactam na desigualdade dos dados entre as escolas públicas e privadas? Quais as contradições das políticas públicas na efetivação da democratização da alfabetização e qualidade social?

TABELA 4 - MÉDIA PERCENTUAL DOS ESTUDANTES QUE APRENDERAM O ESPERADO PARA O 3º ANO

Administração	Leitura	Escrita	Matemática
Rede Pública	48,6%	43,9%	32,6%
Privada	79,0%	82,4%	74,3%

Fonte: Prova ABC; Todos Pela Educação; Ibope; Fundação Cesgranrio; Inep – Adaptado Pela autora.

Dentro do contexto das DCNs do ensino fundamental de 9 anos, o MEC lança, em dezembro de 2012, o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, precedido de consulta pública nacional. Este documento é parte essencial do PNAIC e está estruturado em duas partes: a primeira aborda o contexto do movimento curricular do Ensino Fundamental, o ciclo de

alfabetização e currículo para assegurar a aprendizagem, conceitos de alfabetização e letramento e as diferentes possibilidades de avaliação neste ciclo. A segunda parte refere-se aos direitos e objetivos de aprendizagens do ciclo de alfabetização por área de conhecimento e componente curricular de língua portuguesa, matemática, ciências humanas e da natureza, arte e educação física. (BRASIL, MEC, SEB, 2012, p. 8-9).

O MEC por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, final do 3º ano do ensino fundamental, conforme previsto no PDE, referente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. De acordo com o Observatório do PNE³⁸, o PNAIC é uma iniciativa do governo federal e está em sintonia com a meta 5 do Plano Nacional de Educação. O PNAIC tem por objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, meta não atingida no PNE 2001-2011. É um programa de iniciativa do governo federal, sendo constituído por quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012).

Um dos eixos de atuação do PNAIC são as avaliações que reúnem três componentes principais: Avaliações Processuais, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Como citado anteriormente, a ANA é um indicador nacional de alfabetização produzido pelo governo brasileiro, lançado em 2013 pelo INEP.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é um instrumento diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização. Em outubro de 2017, o INEP divulgou os resultados nacional da Avaliação Nacional de alfabetização (ANA) do ano de 2016, correspondendo que, na escala de proficiência em leitura, 54,73% dos estudantes

³⁸ O Observatório do PNE é uma plataforma do Plano Nacional de Educação que traz indicadores de monitoramento das metas e estratégias do plano, além de análises, um extenso acervo de estudos, pesquisas, notícias relacionadas aos temas educacionais por ele contemplados e informações sobre políticas públicas educacionais. Disponível em: www.opne.org.br. Acesso em: ago. 2018.

encontram-se nos níveis insuficientes, em escrita 65,15% dos estudantes encontram-se nos níveis suficientes, e em matemática 54,47 dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental encontram-se nos níveis insuficientes.

TABELA 5 - RESULTADOS DA ANA DE 2016 – BRASIL

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	INSUFICIENTE	SUFICIENTE
Leitura	54,73%	45,27%
Escrita	33,85%	65,15%
Matemática	54,47%	45,53%

Fonte: INEP/MEC – Adaptado pela autora.

O Plano Nacional de Educação (PNE) deveria vigorar no decênio 2011-2020, mas o trâmite legislativo consumiu três anos e meio desse período, sendo aprovado somente em 25 de junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014). O referido plano é composto por 20 metas e 254 estratégias para a garantia da qualidade da educação nacional. O plano apresenta 10 diretrizes, entre as quais a erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais de educação.

O PNE atribui a meta 1 à educação infantil, as metas 2 e 5 ao ensino fundamental, meta 3 ao ensino médio, meta 4 à educação especial; meta 6 à educação básica em tempo integral, meta 7 à avaliação da educação básica, metas 8, 9 e 10 à educação de jovens e adultos; meta 11 à educação técnica; metas 12, 13 e 14 à educação superior; metas 15 e 16 à formação dos profissionais de educação; meta 17 e 18 à valorização e planos de carreira para os profissionais da educação, meta 19 à gestão democrática da educação, e a meta 20 aos financiamento da educação.

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Para a erradicação do analfabetismo, o PNE estabelece duas metas: Meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”, e na Meta 9 “elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. (BRASIL, 2014, p. 33-34).

Para alcançar a Meta 5, o PNE propõe 7 estratégias, a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização, desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas nos processos de alfabetização e apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes.

Para verificar as políticas públicas de alfabetização, serão utilizados os resultados dos testes de desempenho em Leitura e escrita. A ANA refere-se à estratégia 5.2, que estabelece a instituição de instrumentos de avaliação da alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental. No âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) institui, em 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) como instrumento de avaliação do Ciclo de Alfabetização da rede pública de ensino, com o objetivo de fornecer informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática, como também gerar dados contextuais em relação às condições de oferta de ensino em cada unidade escolar.

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

No ano de 2016, a Emenda Constitucional 95/2016 efetivou uma mudança constitucional que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF). Este regime fiscal limita os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos, o orçamento

do Poder Executivo não poderá ser reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior. Portanto, até 2036, estarão limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas na educação. Desta forma, o caminho para a uma educação de qualidade e para a implementação da educação integral foi golpeado pelas discontinuidades das ações governamentais.

A EC 95/2016 caminha em desencontro com o PNE (2014-2024), que estabelece, na Meta 20, ampliar os recursos financeiros aplicados na educação brasileira. O investimento previsto na Lei seria de, no mínimo, 10% do PIB, o que significa quase que dobrar o volume dos recursos financeiros. Assim, cumprir as metas do PNE (2014-2024) se torna uma tarefa praticamente impossível. Amaral (2017, p. 24) afirma que a EC 95/2016 determinou a “morte” do PNE (2014-2024).

3.3 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para se compreender a história das políticas de alfabetização expressa em documentos oficiais, inicia-se o estudo pelos primeiros registros de pesquisadores sobre as cartilhas que orientavam a concepção e o método de alfabetização utilizados em diferentes períodos da educação brasileira. Este contexto se modificou, na década de 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais até a atualidade, com a definição da Base Nacional Comum Curricular.

No período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, a cartilha era um dos principais métodos de alfabetização brasileira. A *Cartilha Caminho Suave*, da autora Branca Alves de Lima, teve sua primeira edição no ano de 1948, e até o ano de 1990 somava a tiragem de 1 milhão de exemplares; a cada nova edição, chegavam ao mercado 15 mil unidades da cartilha; no ano de 2015, é publicada a 132ª edição, estimando-se, dessa forma, que tenha contribuído para a alfabetização de mais de 40 milhões de brasileiros. Em virtude de sua representativa tiragem, é considerada um *best seller*, configurando um material didático histórico da alfabetização no Brasil. O método de alfabetização utilizado na cartilha corresponde ao método tradicional, ou seja, a língua era compreendida como um código que se constrói pela associação de letras e sílabas, associadas a imagens e letras, partindo-se pelo alfabeto combinado consoantes e vogais,

seguindo em ordem crescente de dificuldades, até se chegar à soletração e silabação e, enfim, à construção de palavras e frases.

De acordo com Cagliari (1999, p. 26), até 1950 as cartilhas tinham ênfase na leitura. Com a democratização da escola pública, ocorreu a inserção das crianças das classes populares, ocasionando uma mudança radical no ensino. As cartilhas começaram a destacar a escrita do aluno e não a leitura, e as atividades escolares passam a privilegiar exclusivamente o ensino e não mais a aprendizagem. O importante era saber escrever palavras, após terem estudado todas as famílias de letras da cartilha, o estudante começava o seu livro de leitura.

Esta metodologia parecia ser eficaz, no entanto, a “cartilha parecia um caminho suave, mas não era” (CAGLIARI, 1999, p. 26). A escola percebeu a dificuldade de muitos alunos em seguir o processo de alfabetização e, conseqüentemente, a reprovação, a evasão escolar e o baixo nível de proficiência em alfabetização tornaram-se frequentes. A média de reprovação nos anos de 1980 era de 50% na primeira série, e, diante dessa realidade, muitos estudantes abandonavam seus estudos.

Diante deste contexto, pode-se afirmar que a experiência escolar da alfabetização com cartilhas foi catastrófica, e o processo de alfabetização, que deveria ser um processo de construção de conhecimento, tornou-se um pesadelo. Segundo Cagliari (1999, p. 32), a razão principal é a atitude autoritária da instituição escolar, haja vista que as interferências dos órgãos da administração pública afetavam o trabalho escolar, por meio de regras burocráticas e normas pedagógicas.

Soares (2017a, p. 17-18) explica que, para o Estado, a escola não seria responsável pelo fracasso do aluno, e a razão estaria na ausência de condições básicas do aluno para aprender, citando a resposta de Mario Quintana relacionada à democracia: “É dar a todos o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um”. Esta ideia reforçaria a discriminação das crianças das camadas populares na escola. A autora define que a ideologia do dom, as causas do sucesso ou o fracasso na escola devem ser buscados nas características dos estudantes, e a escola oferece igualdade de oportunidades, de modo que o bom aproveitamento das mesmas depende do dom (aptidão, inteligência, talento) de cada um. Desta forma, a escola se exime da responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno, atribuindo-se ao aluno a ausência

de condições básicas de aprendizagem, ou seja, o seu fracasso estaria na sua incapacidade de adaptar-se ao que lhe é oferecido.

Com o fracasso escolar, o princípio básico da democracia da sociedade capitalista se sente ameaçado, o ideário “igualdade de oportunidade” se contradiz quando a escola não serve igualmente a todas as crianças, e o sucesso escolar está relacionado às classes sociais, ou seja, as crianças das classes favorecidas obtêm sucesso, enquanto as crianças das classes populares fracassam e evadem da escola, sem concluírem a escolarização obrigatória. Soares (2017a, p. 48) reforça que, para se preservar o princípio da “igualdade de oportunidades”, o Estado encontra como solução a lógica da ideologia da deficiência cultural, isto é, oferecer às crianças das camadas populares uma educação compensatória, por meio de programas especiais que compensem as deficiências geradas pela privação cultural de seu meio familiar e social, proporcionando-lhes, assim, condições materiais e culturais. Os programas de educação compensatória surgem no Brasil nos anos de 1970 e 1980, dirigidos principalmente à educação pré-escolar, com o objetivo de preparar o aluno para a escola e prevenir futuros problemas de aprendizagem.

No final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, as pesquisas desenvolvidas na Argentina e no México por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, sobre a psicogênese da língua escrita, chegam ao Brasil e causam grande impacto, revolucionando o ensino da alfabetização nas séries iniciais. As pesquisadoras buscaram encontrar a resposta para o fracasso escolar nos anos iniciais referentes à situação educacional da América Latina. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, refere-se a uma teoria que busca apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende, com embasamento de dois marcos conceituais, os conhecimentos da psicolinguística e teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget. As pesquisadoras mostraram como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, respeitando o seu próprio nível e as exigências particulares vivenciadas por elas em determinados momentos de evolução. Sua teoria explica como as crianças chegam a ser leitoras antes mesmo de chegarem a compreender o sistema alfabético.

No entanto, no Brasil, a partir de 1980, o sistema construtivista de alfabetização foi sendo introduzido nas escolas e o MEC elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, sendo a primeira orientação de documentos oficiais que compõem a grade curricular brasileira, na tentativa de uma melhoria da

qualidade da educação. Este documento tem por objetivo auxiliar o trabalho do professor, respeitando a pluralidade cultural brasileira, uma vez que os Parâmetros são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados conforme a necessidade. Marcilio (2016, p. 470) descreve que os PCN também tinham o objetivo de prevenir a reprovação, principalmente na primeira série, e a evasão escolar.

Neste período, surge um novo olhar para a alfabetização, as cartilhas de alfabetização e os métodos silábicos, que valoriza as repetições e treinamentos como forma de aquisição de linguagem, dando lugar a uma nova concepção de linguagem. Deste modo, o sistema de escrita se torna um objeto de saber e não um mero ato mecânico, as crianças precisam compreender não só o que a escrita representa, mas de que maneira ela representa graficamente a linguagem. Por conseguinte, OS PCN trazem uma nova compreensão como critério de organização de conteúdos, um tratamento cíclico uso-reflexão-uso, o que caracteriza um movimento metodológico ação–reflexão-ação.

O PCN da área da Língua Portuguesa traz uma nova concepção do processo de aprendizagem da escrita:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional³⁹; a escrita alfabética⁴⁰; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (MEC, 1997, p. 27).

A partir de então, inicia-se um conflito entre métodos de alfabetização. De um lado, os defensores dos métodos fônicos (partem das letras e dos sons para formar sílabas, palavras e frases), e, do outro lado, o construtivismo, também chamado de método analítico ou global (parte das frases ou palavras). Marcilio (2016, p. 471) descreve que estudos mostram que os estudantes submetidos ao processo construtivista de alfabetização têm se saído pior que a maioria das crianças ensinadas pelo método tradicional.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 22), no seu artigo intitulado “Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese”, resumem as principais conclusões de vários anos

³⁹ Neste documento, entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.

⁴⁰ A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma.

de suas pesquisas sobre a evolução da alfabetização, sobre a pesquisa da psicogênese dos sistemas de interpretação elaborados pelas crianças para entenderem a representação alfabética da língua. As autoras descrevem que o interesse não é a escrita e a leitura como tal, mas a evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza do objeto social que o sistema da escrita é, como a interpretação das crianças, ou seja, da leitura. Elas defendem que a Psicogênese da Língua escrita foi interpretada erroneamente, não se referindo a um método de alfabetização criado por Emília Ferreiro, haja vista que ela não tem interesse em elaborar um método. Os professores precisam descobrir que as crianças são inteligentes, ativas, criativas e facilmente alfabetizáveis, e que são os adultos que dificultam os processos de alfabetização delas.

De todo o modo, nego-me a concluir minha pesquisa com a produção de novos materiais, novos testes de aptidão, ou novos métodos. Permitam-me ser bem clara. A tradição de todas essas “engenhocas pedagógicas” é comportamental. Esses materiais de instrução produzidos, organizados e administrados com base na ideia de que os adultos podem controlar o processo de aprendizado, que eles podem decidir quando é a hora de começar a aprender, o que é “legível”, o que é “ensinável” e qual a ordem correta de apresentação dos estímulos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 33).

Desta forma, o desenvolvimento psicogenético significa colocar as crianças no centro do processo de aprendizagem, compreendendo-se que as crianças aprendem dentro de marcos sociais e não no isolamento, isto é, aceitar que cada uma tem o seu próprio tempo de aprendizagem e que todos têm a capacidade de ler e escrever.

O PCN compreende que leitura e escrita são práticas complementares, estreitamente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento. Conceitua letramento como:

Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, MEC, SEF, 1997, p. 21).

De acordo com Soares (1998, p. 36), o letramento é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, aquele que não só sabe ler e escrever,

mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. Quando uma pessoa se torna alfabetizada, ela passa a fazer uso da leitura e da escrita, passa a se envolver nas práticas sociais de leitura escrita, o que a torna uma pessoa letrada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) de 2013 são um importante documento oficial que estabelece a base nacional comum para a educação básica, e que vêm reafirmar algumas legislações (Lei nº 11.274/2006 e Parecer CNE/CEB nº4/2008, Lei nº 10.172/2001 – Meta 2), no que se refere à Alfabetização e Letramento do Ensino Fundamental.

No ano de 2015, o MEC conduz o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma colaborativa e democrática, de acordo com o site Movimento pela Educação Base Nacional Comum⁴¹. A primeira versão, no ano de 2015, passou por consulta pública e recebeu mais de 12 milhões de contribuições; a segunda versão, no ano de 2016, rodou o país em seminários organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com reunião mais de 9 mil sugestões de professores.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7).

A BNCC do Ensino Fundamental espera que o estudante se alfabetize até o 2º ano do ensino fundamental, o processo de alfabetização deve ter o foco da ação pedagógica, e no 3º ano o processo continua, agora com foco na ortografia. A BNCC também mescla a perspectiva construtivista e a consciência fonológica.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do

⁴¹ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>. Acesso em: out. 2018.

português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafológicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL/MEC, 2017, p. 86-87).

De acordo com a Resolução da BNCC, a adequação dos currículos das escolas públicas e privadas deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até início do ano letivo de 2020.

3.4 DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO CURITIBA DIRECIONADOS À ALFABETIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em janeiro de 2005, inicia o processo de reavaliação das Diretrizes Curriculares para a Educação de Curitiba, e ao longo desse ano, foram realizados estudos e reflexões para oferecer uma educação pública municipal de qualidade. Em 2006, a SME de Curitiba publica as Diretrizes Curriculares para a Educação de Curitiba, organizadas em 4 volumes, sendo: o 1º volume traz os Princípios e Fundamentos para a Educação em Curitiba; o 2º volume apresenta as Diretrizes da Educação Infantil; o 3º volume compreende as Diretrizes do Ensino Fundamental de 9 anos; e o 4º volume refere-se às modalidades de Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (CURITIBA/SME 2006, p. 204), na área de conhecimento de Língua Portuguesa, descreve que a erradicação no analfabetismo continua sendo uma das metas da Educação de Curitiba (CURITIBA/SME, 2006, p. 197). O documento está elaborado segundo a perspectiva construtivista e define o Ciclo I (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de 9 anos) para o processo de alfabetização, compreendendo com um processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança e o letramento quando se tem se apropriado da leitura e da escrita, sendo capaz de utilizá-las como meios para fazer análises da realidade e nela intervir (CURITIBA/SME, 2006, p.203).

A Câmara Municipal de Curitiba aprova a Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015, referente ao Plano Municipal de Educação (PME), tendo vigência de 10 anos, período de 2015-2025. As PME de Curitiba enunciam 10 diretrizes, entre elas a erradicação no analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania, de valores da família e na superação de todas as formas de discriminação, a

melhoria da qualidade da educação; valorização dos profissionais da educação escolar básica, entre outras.

O PME (2015-2025) está integrado e articulado ao PNE (2014-2024), compreendendo 26 metas, com estratégias para a sua materialização. No PME, a meta 5 também se refere ao ensino fundamental que propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Para a efetivação desta meta, o PME propõe 12 estratégias, compreendendo, no quantitativo, 5 estratégias a mais que o PNE, sendo: ampliar o número de professores, garantindo o trabalho efetivo de 2 professores por turma; reorganizar as turmas do ciclo de alfabetização para que tenham, no máximo, 20 estudantes; elaborar estratégia de redimensionamento gradativo para a diminuição do número de estudantes nas salas de alfabetização, num prazo de 1 ano e o cumprimento da meta, até o 5º ano da vigência deste plano; garantir o número de professores para todas as atividades de apoio pedagógico, além do trabalho de regência de turma; atualizar constantemente os recursos e ambientes tecnológicos nas redes de ensino, garantindo infraestrutura física, material, programas específicos, bem como a formação continuada, de modo que atendam às necessidades da escola; e garantir para os formadores condições e infraestrutura adequadas, conforme as especificidades de cada rede de ensino.

No entanto, o PME não contempla a estratégia 5.5 do PNE, que prevê apoiar a alfabetização de crianças do campo indígenas, quilombolas e de populações itinerantes.

A Secretaria de Educação do Município de Curitiba dispõe do Portal Cidade do Conhecimento⁴², um canal de comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação, seus estudantes e a comunidade em geral. Neste canal, é possível ter acesso diferentes materiais, como: notícias, informações sobre a Rede Municipal de Ensino, divulgações de cursos para docentes, legislação educacional, entre outros.

No Portal da Cidade do Conhecimento, no lado esquerdo, há várias opções de navegação, entre elas o item “Legislação Educacional”. A Legislação Educacional, de acordo com o portal, é o conjunto de normas sobre a educação que compreende as Leis no âmbito Federal, Estadual e Municipal, bem como Pareceres, Resoluções, Deliberações, Indicações do Conselho Nacional de Educação, dos

⁴² Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br>

Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e Decretos do Poder Executivo, Portarias, Instruções, Estatutos e Regimentos de órgãos educacionais e escolas.

A Lei nº 14.681 do PME (2015-2025) está presente no Portal do Conhecimento, no item Legislação Educacional e no subitem de Educação Básica, Leis Municipais. Desta forma, infere-se que o PME é o documento que fundamenta, regulamenta e orienta a proposição e execução de políticas públicas do município e a gestão municipal deve conceber o documento como um planejamento na busca pela equidade e pela qualidade da educação.

O plano deve constituir-se em instrumento objetivo de gestão. Deve permitir a programação das ações e estratégias, recursos, atores e processos de gestão para realizar as transformações desejadas, rumo à cidadania que queremos para todos. (BORDIGNON, 2009, p. 93).

Para Bordinon (2009, p. 90), “planejamento é inerente a toda atividade humana, seja individual ou coletiva, e essencial à gestão pública para a promoção da melhoria da qualidade de vida”. Deste modo, foram analisadas as Legislações Municipais que norteiam a Educação Básica, principalmente o Ensino Fundamental no primeiro ciclo, com o objetivo de confrontar as Portarias e Instruções Normativas que regulam as unidades escolares ao Plano Municipal de Educação vigente.

Como citado anteriormente, a Meta 5 do PME propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. A estratégia 5.1 salienta a “valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças” (CURITIBA, 2015). No entanto, o prefeito Rafael Greca (PMN) sanciona a Lei nº 15.043 de 28 de junho de 2017, que suspende os planos de carreira previstos nas Leis Municipais, conforme art. 2º:

Art. 2º Ficam suspensos os procedimentos de transição da parte especial para a parte permanente do quadro de servidores municipais, mudança de área de atuação, mudança de classe, crescimento vertical, crescimento horizontal, crescimentos entre referências, crescimento entre padrões, avanço linear e avanço por titulação, bem como a implantação dos novos planos de carreira e seus respectivos enquadramentos, previstos nas seguintes leis municipais: I - 10.190, de 28 de junho de 2001; II - 11.000, de 3 de junho de 2004; III - 11.001, de 3 de junho de 2004; IV - 12.083, de 19 de dezembro de 2006; V - 13.769, de 28 de junho de 2011; VI - 13.770, de 28 de junho de 2011; VII - 14.507, de 15 de setembro de 2014; VIII - 14.522, de 10 de outubro de 2014; IX - 14.544, de 11 de novembro de 2014; X - 14.580, de 22 de dezembro de 2014. (CURITIBA, 2017).

As estratégias assim estão colocadas: “5.2 Ampliar o número de professores (as), garantindo o trabalho efetivo de 2 dois (duas) professores (as) por turma ” e “5.5 Garantir número de professores (as) para todas as atividades de apoio pedagógico, além do trabalho de regência de turma” (CURITIBA, 2015), porém, a Instrução Normativa n.4 da Secretaria Municipal de Educação, de 05 de julho de 2017, orienta procedimentos para a organização da docência compartilhada por meio do trio de regência⁴³ nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A Portaria nº 53⁴⁴ da Secretaria Municipal de Educação, de 24 de novembro de 2017, no seu Art. 5º, estabelece que 1 Regente para cada turma de Pré escola ao 5º ano, a regente para cada turma de estudante integral, cada turma de 1º ao 5º ano regular e turmas integrais no turno componente curricular, terão 4 horas semanais de corregência⁴⁵ e turmas integrais 7 horas com docentes auxiliares. Entende-se que a Portaria n.53 suprime a Instrução Normativa n. 4 referente ao trio de regência.

Entende-se que a estratégia “5.3 Reorganizar as turmas do ciclo de alfabetização para que tenham, no máximo, 20 (vinte) estudantes, conforme indica o texto da CONAE” e a “5.4 Elaborar estratégia de redimensionamento gradativo para a diminuição do número de estudantes nas salas de alfabetização, num prazo de 1 (um) ano e o cumprimento da meta, até o 5º (quinto) ano da vigência deste plano” (CURITIBA, 2015) são de extrema importância na tentativa de garantir a alfabetização das crianças no 3º ano, por proporcionar à criança um atendimento maior em suas necessidades, favorecendo a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A Portaria nº 53, no seu Art. 4º, determina que, para a composição de turmas, serão obedecidos os critérios estabelecidos na Portaria específica da Secretaria

⁴³ Trio de regentes está estruturado da seguinte forma: a cada duas turmas, haverá dois professores regentes e o terceiro professor trabalhará como regente do componente curricular de ciências e assumirá a corregência nas duas turmas.

⁴⁴ Portaria nº 53 estabelece a Adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na organização do ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos para garantia do direito à educação pública de qualidade (Profissional do Magistério – Docência I). (CURITIBA, 2017).

⁴⁵ Corregência supõe, como o próprio termo indica, ação conjunta com o regente. Não constitui atividade de recuperação paralela de estudos. É, antes, um processo concomitante e articulado às atividades da regente da classe. Implica, pois, na busca permanente do corregente por auxiliar individualmente o aluno a compreender e acompanhar as atividades de seu grupo. Esses processos são facilitados quando o corregente atua individualmente com os alunos que mais precisam de auxílio durante as atividades corriqueiras de sala de aula (CURITIBA, 1999, p. 5).

Municipal da Educação. De acordo com as pesquisas, a Portaria nº 26/2005 regulamenta o número de estudantes para efeito de composição de turmas para todas as Unidades de Educação e Ensino de Curitiba, que fixa para o Ensino Fundamental Ciclo I 25 estudantes no mínimo e 30 estudantes no máximo, contudo, no seu Art. 3º, estabelece que haverá tolerância quanto ao número mínimo ou máximo de três estudantes para a composição das turmas do Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação, no mês de abril de 2018, realiza a primeira aplicação da Prova Curitiba para os estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos das 185 escolas municipais, sendo avaliados os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Produção Textual. Conforme a Secretária de Educação, Maria Sílvia:

*A Prova Curitiba é um dos caminhos para nosso planejamento e direcionamento na rede municipal de ensino. Com o resultado da avaliação, identificamos os pontos fortes e as áreas em que é necessário reforçar ações para, assim, melhorarmos a qualidade do ensino no município*⁴⁶.

O Ofício n. 0004/2018, de 10 de abril de 2018, orienta os diretores das unidades escolares que a avaliação está pautada numa concepção diagnóstica, formativa e processual de aprendizagem. Percebe-se, desta forma, que a Prova Curitiba está em consonância com a estratégia “5.6 Instituir instrumentos periódicos de avaliação municipal e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano [...]” (CURITBA, 2015).

Para estas estratégias a seguir, não foram encontradas ações específicas e nas legislações educacionais municipais: 5.7 que prevê selecionar, certificar, divulgar, manter e aprimorar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas; 5.8 que prevê atualizar constantemente os recursos e ambientes tecnológicos nas redes de ensino, garantindo infraestrutura física, material, programas específicos; 5.9 que exara fomentar o desenvolvimento e garantir a renovação, atualização e manutenção de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização; e a 5.11 que prevê garantir para os(as) formadores(as) condições e infraestrutura adequadas, conforme as especificidades de cada rede de ensino.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/prova-curitiba-avalia-conhecimentos-de-40-mil-estudantes/45868>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Infere-se que a estratégia “5.10 Promover e estimular a formação inicial e continuada dos (os) professores (as) da educação escolar básica para a alfabetização de crianças [...] priorizando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada” (CURITBA, 2015) está sendo exercida conforme a Instrução Normativa nº 6 da Secretaria Municipal de Educação, de 6 de agosto de 2014, que estabelece normas para concessão de licença com vencimentos para participação em cursos de pós-graduação na modalidade Mestrado Profissional em Educação – Termo de Convênio com UFPR – para profissionais do magistério e educadores da RME de Curitiba, como também diversos cursos de formação continuada que são disponibilizados no Portal Aprender⁴⁷ para os professores realizarem em seus dias de permanência⁴⁸.

Sobre a Estratégia 5.12, que exara “dar suporte necessário às unidades educacionais para a alfabetização das pessoas com deficiência e de inclusão escolar, considerando as suas especificidades [...]” (CURITIBA, 2015), até o ano de 2016, a SME de Curitiba disponibilizava uma professora para apoio aos estudantes em processo de inclusão, contratado em Regime Integral de Trabalho (RIT) para assumir essa função. No entanto, o SISMMAC⁴⁹ (2017) denuncia que, no início de 2017, esse apoio passou a ser realizado por estagiários dos cursos de Pedagogia e Psicologia, o que fere a Legislação Federal Lei nº 12.764/12, no Art. 3º, parágrafo único, que prevê ao aluno incluído nas classes comuns do ensino regular o direito a um acompanhante especializado.

⁴⁷ Portal Aprender é um site voltado à capacitação dos servidores municipais de Curitiba, região metropolitana e à comunidade, possibilitando acompanhamento dos cursos, inscrições e a emissão de certificados. Disponível em: <http://aprender.curitiba.pr.gov.br/#1>. Acesso em: 11 fev. 2019.

⁴⁸ A permanência é o intervalo de tempo da carga horária semanal destinada aos docentes para que participem de estudo, planejamento, cursos e atendimento às famílias. É o momento de trabalho coletivo entre docentes, organizado e articulado pela equipe pedagógica escolar, de forma a promover a reflexão e a tomada de decisões sobre o processo de ensino aprendizagem. O docente com carga horária de 20 h possui 33% de permanência, dispondo de 7 aulas semanais, sendo agrupadas 4 h semanais em um único dia e as restantes conforme o horário escolar organizado (CURITBA, 2017).

⁴⁹ Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC). Disponível em: <http://sismmac.org.br/noticias/2/informe-se/7286/curitiba-desrespeita-lei-do-estagio-na-contratacao-de-apoio-a-inclusao>

QUADRO 7 – SISTEMATIZAÇÃO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025) Lei n. 14.681/2015	
META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	
Estratégias	Legislação Educacional Municipal
5.1 Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização na perspectiva do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.	Lei nº 15.043 de 28 de junho de 2017, que suspende os planos de carreira previstos nas Leis Municipais.
5.2 Ampliar o número de professores (as), garantindo o trabalho efetivo de 2 dois (duas) professores (as) por turma.	Instrução Normativa n. 4 , da SME, de 05 de julho de 2017, orienta procedimentos para a organização da docência compartilhada por meio do trio de regência e a Portaria n. 53 da SME, de 24 de novembro de 2017, no seu Art. 5º estabelece que 1 Regente para cada turma de Pré escola ao 5º ano. Desta forma, entende-se que a Portaria n. 53, suprime a Instrução Normativa n.4
5.3 Reorganizar as turmas do ciclo de alfabetização para que tenham, no máximo, 20 (vinte) estudantes, conforme indica o texto da CONAE.	A Portaria n. 53/2017, Art. 4º determina que para a composição de turmas serão obedecidos os critérios estabelecidos na Portaria específica, da SME. Portaria n. 26/2005 fixa para o Ensino Fundamental Ciclo I 25 estudantes no mínimo e 30 estudantes no máximo, porém no seu Art. 3º estabelece que haverá tolerância quanto ao número mínimo ou máximo de três estudantes para a composição das turmas do Ensino Fundamental.
5.4 Elaborar estratégia de redimensionamento gradativo para a diminuição do número de estudantes nas salas de alfabetização, num prazo de 1 (um) ano e o cumprimento da meta, até o 5º (quinto) ano da vigência deste plano	
5.5 Garantir número de professores (as) para todas as atividades de apoio pedagógico, além do trabalho de regência de turma.	Portaria n. 53/2017 no seu Art. 5º estabelece 4 horas semanais de corregência para turmas regulares de 1º ao 5º ano e para as turmas integrais 7 horas de docentes auxiliares.
5.6 Instituir instrumentos periódicos de avaliação municipal e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos (as) estudantes até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental	Prova Curitiba para os estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos das 185 escolas municipais, sendo avaliados os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Produção Textual

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025) Lei n. 14.681/2015	
META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	
Estratégias	Legislação Educacional Municipal
5.7 Selecionar, certificar, divulgar, manter e aprimorar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.	Não foi encontrada ação específica nas legislações educacionais municipais.
5.8 Atualizar constantemente os recursos e ambientes tecnológicos nas redes de ensino, tanto no que diz respeito aos sistemas administrativos quanto ao trabalho efetivo com os (as) estudantes, garantindo infraestrutura Física, material, programas específicos, bem como a formação continuada, de modo que atendam às necessidades da escola.	Não foi encontrada ação específica nas legislações educacionais municipais.
5.9 Fomentar o desenvolvimento e garantir a renovação, atualização e manutenção de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização, favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade	Não foi encontrada ação específica nas legislações educacionais municipais.
5.10 Promover e estimular a formação inicial e continuada dos(os) professores(as) da educação escolar básica para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, priorizando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada	Instrução Normativa, nº 6 da SME, de 6 de agosto de 2014 que estabelece normas para concessão de licença com vencimentos para participação em cursos de Pós-Graduação na modalidade Mestrado Profissional em Educação (Termo de Convênio com UFPR) e a oferta de diversos cursos de formação continuada que são disponibilizados no Portal Aprender.
5.11 Garantir para os(as) formadores(as) condições e infraestrutura adequadas, conforme as especificidades de cada rede de ensino.	Não foi encontrada ação específica nas legislações educacionais municipais.
5.12 Dar suporte necessário às unidades educacionais para a alfabetização das pessoas com deficiência e de inclusão escolar, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.	Apoio realizado por estagiários dos cursos de Pedagogia e Psicologia, o que fere a Legislação Federal Lei nº 12.764/12, no Art. 3º, parágrafo único, prevê ao aluno incluído nas classes comuns do ensino regular terá direito a um acompanhante especializado.

Fonte: elaborado pela autora.

Em 2016, a SME de Curitiba divulga o Currículo do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano. O ensino da língua portuguesa tem como base a concepção interacionista de linguagem, apresentando como objetivos de aprendizagem deste componente cinco eixos que se articulam: apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico, oralidade, leitura escrita e análise linguística. De acordo com o documento, a apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico deve assumir centralidade nos anos iniciais (ciclo I), considera a alfabetização e letramento como processos simultâneos e interdependentes, visto que a “alfabetização só ganha significado quando desenvolvida em meio a práticas sociais de uso da escrita e leitura”. (CURITIBA, 2016, p. 7).

Conforme o Portal Cidade do Conhecimento, a SME realiza a primeira etapa da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) do ano de 2019 nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba, com discussões sobre como colocar em prática a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da trajetória da rede municipal de ensino.

Desta forma, percebe-se que a SME de Curitiba possui documentos sólidos no referencial curricular básico como as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para a Educação Municipal de Curitiba e o Currículo do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano da Prefeitura Municipal de Curitiba. No entanto, verifica-se a fragilidade na efetivação das legislações educacionais do município de Curitiba, a exemplo do PME, no que se refere à Meta 5, que por meio de Portarias ou Instruções Normativas descumpre estratégias, principalmente as que necessitam um maior investimento. A este respeito, Sousa e Faria (2004, p. 933) argumentam que a descentralização da educação por meio do Plano Municipal de Educação é de grande importância para a implementação e gestão dos sistemas de ensino e os mesmos devem fazer parte do conjunto de estratégias político-educacionais dos Municípios.

No entanto, Cury (1998, p.8) alerta que a autonomia dos sistemas municipais gera o risco de se associar a uma dispersão de iniciativas, de programas, de políticas com improvisação, onde os sistemas forem precários. Isso reflete o caso de Curitiba, que tem uma história de legislação e de documentos elaborados com a participação dos profissionais da educação, mas que nas últimas décadas vem sofrendo cortes de recurso para manutenção dos avanços conquistados, a exemplo da valorização do professor e da relação número de alunos e professores em turmas de alfabetização.

O próximo capítulo apresenta um breve histórico das avaliações em larga escala no Brasil, bem como a Avaliação Nacional da Alfabetização e os resultados nacionais e municipais desta avaliação.

4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM LARGA ESCALA

Este capítulo tem por objetivo situar brevemente o contexto em que se desenvolveram as avaliações educacionais em larga escala e, em seguida, compreender a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), vinculada ao Programa de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Werle (2010, p. 22) define avaliação de larga escala como um “procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas”, com o foco principalmente na aprendizagem dos estudantes com a finalidade de obter resultados amplo do sistema. De acordo com a autora, o termo em larga escala indica o tipo de avaliação e sua abrangência.

Os sistemas de avaliações educacionais em larga escala no Brasil ocorreram em relação aos outros países tardiamente, como os Estados Unidos. Vianna (2014, p. 15) descreve que a avaliação nos Estados Unidos possui uma tradição de quase dois séculos, e na década de 1960 é intensificado esse processo e a avaliação educacional começa a se definir como uma profissão estruturada.

A avaliação educacional no Brasil, segundo Vianna (2014, p. 27), surgiu com o objetivo de verificar a eficiência de professores, currículos, programas e sistemas, como também identificar o desempenho educacional. As avaliações educacionais brasileiras geralmente são promovidas por órgãos governamentais em nível federal, estadual e municipal ou através de secretarias de estado, que, por falta de estrutura, solicitam a colaboração de outras instituições, universidades ou fundações públicas e privadas. De acordo com Freitas (2005, p. 7), os questionamentos acadêmicos e sociais da qualidade do ensino brasileiro tiveram início na década de 1980. Em 1987, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi iniciado um programa de avaliação de rendimento de estudantes de 1º grau em escolas da rede pública do país, com o objetivo de identificar a diversidade do quadro educacional brasileiro (VIANNA, 2014, p. 29).

O Ministério da Educação (MEC), em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, a partir do ano de 1993 implanta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os sistemas de avaliação educacional em larga escala tiveram seu fortalecimento com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que prevê, em seu art. 9º, a introdução de dispositivos sobre a avaliação visando à regulação educacional em escala nacional.

Art. 9º A União incumbir-se á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição e prioridades e a melhoria da qualidade de ensino; [...] (BRASIL, 1996).

De acordo com Werle (2010, p. 25), a avaliação da educação básica brasileira, em sua maioria, ocorre sobre a leitura e, em solução de problemas no ensino fundamental e no ensino médio, acrescentam-se as competências cognitivas. Os resultados do SAEB apresentam predominantemente dados quantitativos segmentados por região, estado, município, escolas (zonas rurais e urbanas e de administração pública e privada).

De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL, 1998, p. 16), as avaliações de larga escala possuem como objetivos verificar os graus de eficiência e eficácia dos programas e avaliar os resultados, impactos e efeitos do programa. Neste contexto, Draibe (2001, p. 35) descreve que as avaliações de políticas e programas por meio de indicadores têm por objetivo inferir a eficácia de um dado programa em relação à “qualidade” de sua implementação. Assim, a avaliação eficaz corresponde ao menor tempo, menor custo e com uma maior qualidade dos seus resultados avaliados.

Para os governantes que promovem estas avaliações, os dados são produzidos para a prestação de contas à sociedade, transparência do emprego dos recursos públicos em relação ao trabalho realizado pelos sistemas, assim como a orientação de políticas e planos de ação de sistemas e de escolas. (WERLE, 2010, p, 25).

Há críticas ao sistema de avaliação educacional em larga escala, como atestam Antunes e Sá (2010, p. 112), que consideram as avaliações como um mecanismo regulador no campo da educação, visto que as decisões tomadas a partir dos resultados obtidos suprimem muitas vezes a redefinição de conteúdos curriculares, na formulação de indicadores de uma boa educação.

Os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade educativa e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações. [...] Os dispositivos e seus produtos têm tido maior impacto na construção do imaginário educativo da sociedade, que na transformação das estratégias educativas. (IAIES, 2003, p. 18).

Afonso (2009, p. 41) descreve que, para a Unesco, a avaliação externa é desfavorável pelo fato de conduzir os professores e os estudantes a concentrarem-se

apenas nas competências e conhecimentos necessários para ter sucesso nesta modalidade de avaliação. Ao se tornarem públicos os resultados das avaliações em larga escala, são elaborados ranking das escolas, classificações que passam a assumir a qualidade que a escola possui, gerando competições entre elas, o que contribui para o aumento das desigualdades escolares e discriminação social. Estes resultados nem sempre expressam a realidade educacional, segundo o autor, que salienta os efeitos perversos por trás das avaliações, como a seletividade nas matrículas dos estudantes, a ausência dos estudantes que apresentam problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem, reforçando, assim, a exclusão de alguns estudantes.

As políticas de avaliação da alfabetização em larga escala em vigor, de acordo com Esteban (2017, p. 218), estão apoiadas primordialmente na verificação do desempenho dos estudantes por meio de testes standardizados, no sentido de fixar padrões uniformes para as definições dos conteúdos, formas, tempos e resultados válidos na alfabetização.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Provinha Brasil correspondem a uma das etapas para a consolidação da meta 5 do PNE (2014-2024), como já dito anteriormente. Esta meta estabelece alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. A Provinha Brasil e a ANA possuem sistema de correções diferentes: a Provinha Brasil é corrigida pelas escolas, assim, a escola terá o resultado de cada estudante, geral da turma e da escola; por sua vez, na ANA, as correções dos testes são realizadas pelo INEP e os resultados são disponibilizados por escola e município. Esteban (2017, p. 222) destaca que, embora a ANA e a Provinha Brasil apresentem uma avaliação diagnóstica do processo de alfabetização e letramento, apresentam margem às meritocracias como a classificação, a seleção e a exclusão.

4.1 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo MEC por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, dispõe sobre ações e diretrizes gerais a implementação de programas que abrangem a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; a realização de avaliações com foco na alfabetização, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira – INEP e o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p. 1).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) insere-se no âmbito das ações relacionadas ao PNAIC. Em 2013, ANA foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb⁵⁰, pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, desta forma, a ANA compreende uma avaliação externa e em larga escala e tem como objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira nos níveis de níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (INEP, 2017, p. 7).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é um instrumento diagnóstico⁵¹ de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização. O público-alvo são todas as escolas públicas urbanas e rurais que possuam pelo menos 10 estudantes matriculados em turmas regulares do 3º ano. Os seus principais objetivos são:

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

A ANA é uma das dimensões da avaliação, sendo também necessária a avaliação da instituição como um todo e a avaliação do sistema escolar, e as mesmas devem estar em permanentes trocas.

[...] 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 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, 2013, p. 7).

⁵⁰ De acordo com o MEC, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a partir de 2019, passa a se chamar Saeb, e a avaliação será antecipada para o 2º ano do Ensino Fundamental.

⁵¹ O uso do diagnóstico dos resultados da avaliação da aprendizagem tem por objetivo subsidiar o educador, o gestor da sala de aula, a tomar decisões ajustadas para garantir que todos aprendam o necessário (LUCKESI, 2018, p.90).

Desta forma, entende-se que a ANA é um instrumento que pode contribuir nas três dimensões da avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e dos sistemas de ensino. A avaliação da aprendizagem tem por objetivo diagnosticar, acompanhar e subsidiar a tomada da decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do estudante no percurso de sua vida escolar e a mesma deve ser assumir um papel significativo da política de formação docente. De acordo com Esteban (2006, p. 120) a avaliação deve assumir uma tarefa de compreensão das habilidades já adquiridas ou em desenvolvimento, buscando compreender e elevar os processos cognitivos dos estudantes.

A avaliação institucional é um instrumento que visa coletar dados quantitativos e qualitativos da instituição escolar como um todo, compreendendo alunos, professores, gestores, estrutura organizacional, recursos físicos, materiais, com o intuito de diagnosticar os problemas que a instituição possui e planejar novas estratégias para que os objetivos sejam alcançados. Desta forma, avaliar a gestão escolar é uma forma de avaliar a própria escola como um todo. Afonso (2013, p. 39) diz que, nesta avaliação, os responsáveis pelos órgãos de gestão não podem ser indiferentes em relação ao que ocorre no âmbito da escola. A avaliação institucional é considerada um instrumento importante para a construção do planejamento e organização da escola.

Com a avaliação institucional, o que se espera, é que o coletivo da escola localize seus problemas suas contradições, reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação [...] Uma boa avaliação institucional terá consequências positivas para o ensino e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, cuja prática é de responsabilidade do professor. Entretanto, por mais que seja uma responsabilidade e uma criação da professora, esta ação deve integrar-se ao projeto político-pedagógico da escola, elaborado pelo coletivo escolar – base também da avaliação institucional. (FREITAS, 2007, p. 11).

Outrossim, a avaliação do sistema de ensino tem por objetivo assegurar a qualidade e a efetividade do sistema de educação básica, bem como oferecer informações técnicas e gerenciais para as administrações públicas de educação, permitindo a formulação de melhoria da qualidade de ensino.

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos. (BRASIL, 2001, p. 52).

Com o objetivo de realizar um diagnóstico ao final do Ciclo de Alfabetização, o INEP define conceitos de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática que permeiam as discussões acadêmicas dos últimos anos.

Resumidamente, alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. (INEP, 2017, p. 21).

Desta forma, a ANA parte do conceito de que a criança pode ser considerada alfabetizada quando se apropria da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para seguir aprendendo e para se expressar em diferentes contextos.

A matriz de Língua Portuguesa está organizada em dois eixos estruturantes: eixo da Leitura, com 9 habilidades, e o eixo da Escrita, com 3 habilidades, compreendendo desde a avaliação de leitura e escrita de palavras até a avaliação de leitura e escrita de textos, conforme pode ser observado no Quadro 8.

QUADRO 8 - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Brasil, 2013 (Documento Básico)

De acordo com o Relatório SAEB-ANA 2016 (INEP, 2017, p. 26), a construção dos testes cognitivos que compuseram as edições de 2014 e 2016 seguiram a mesma metodologia, considerando como critérios pedagógicos as habilidades a serem

aferidas, o nível de dificuldade do item, os temas, o tamanho dos textos, o gabarito e a adequação dos estudantes participantes.

Além dos testes de desempenho cognitivos, a ANA traz dois indicadores contextuais em que cada escola desenvolve o trabalho educativo. O primeiro é o indicador de Nível Socioeconômico, que situa o público atendido na escola em nível social, dividido em categorias de nível socioeconômico: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto. Este dado foi calculado pela família dos estudantes que realizaram a Prova Brasil de 2013. O segundo indicador refere-se à Adequação da Formação Docente, que oferece 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 Licenciatura em Matemática.

A avaliação se dividiu em dois dias preferencialmente consecutivos, pelo menos 10 alunos devem estar matriculados no 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas. No primeiro dia foi aplicado o caderno de Língua Portuguesa, constituído pelo teste de Leitura, com 20 questões de múltipla escolha, com duração total de 1 hora; e, em seguida, o teste de Escrita, impresso na última página do caderno, com 3 itens de resposta construídas e duração total de 30 minutos. No segundo dia, foi aplicado o caderno com o teste de Matemática, com 20 itens de múltipla escolha e duração total de 1 hora. Para os alunos com deficiência, foi concedido o tempo adicional de 20 minutos para cada teste, sendo oferecido aos estudantes kits de atendimento especializado de acordo com a deficiência informada no Censo Escolar. A presença do professor da turma foi solicitada durante as aplicações dos testes. A aplicação dos testes foi realizada em conjunto com um consórcio aplicador formado por três instituições externas ao Inep: Fundação Cesgranrio, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e Fundação Getúlio Vargas (FGV). (INEP, 2018, p. 26).

Os cadernos de testes aplicados com questões de múltiplas escolhas da ANA são recolhidos e as folhas de respostas são digitalizados pelo consórcio aplicador para o processamento, bem como os formulários preenchidos pelos aplicadores, nos quais constam informações sobre alunos faltantes, ocorrências e dificuldades. A base de dados é realizada pela leitura óptica das folhas respostas dos participantes, com o objetivo de gerar dados para análises estatísticas e de cálculos da proficiência de cada aluno. O teste de Escrita, composto por respostas construídas, contou com dois

diferentes tipos de itens de resposta: escrita de palavras e produção de texto (INEP, 2018, p. 31).

O INEP não disponibiliza os modelos dos testes aplicados e, para obtê-los, foi necessário realizar o contato pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão do INEP,⁵² solicitando um modelo do caderno de testes ANA, justificando ser uma pesquisa de Mestrado. A resposta deste pedido segue abaixo:

O Inep mantém o sigilo em torno dessas questões pois elas subsidiam o desenvolvimento de avaliações nas esferas estaduais e municipais. A cada edição os resultados são divulgados por diferentes meios que atendem a diferentes perfis de usuários: base de microdados, relatórios, boletins de desempenho e sistemas de acesso a resultados. No entanto, existe interdependência entre as edições, o que permite que seja feito um acompanhamento longitudinal desses resultados. Como explicitado acima, a publicação integral dos cadernos de prova e gabaritos das avaliações do Saeb inviabiliza metodologia atualmente empregada que garante a validade longitudinal dos resultados divulgados. Essas informações são consideradas valiosas, uma vez que permitem o acompanhamento das redes e escolas, ajudando a identificar avanços ou retrocessos. Por todo o exposto, reiteramos que não é possível dar publicidade aos testes demandados sem comprometer o sigilo e a metodologia/conteúdo de exames e avaliações ainda não aplicados.

Os resultados de desempenho da ANA indicam três escalas de proficiência: escala de proficiência em Leitura, escala de proficiência em Escrita e escala de proficiência em Matemática. Foi estabelecido por um programa computacional o cálculo dos valores dos parâmetros de proficiência dos estudantes e dos parâmetros dos itens, e convencionou-se que a média do desempenho seria 500 e o desvio padrão, 100. O Apêndice A traz o modelo de resultado da ANA de 2016 de uma escola municipal de Curitiba, emitido pelo INEP.

As tabelas a seguir mostram a escala de proficiência de Leitura e Escrita, não serão apresentados os descritores de Matemática, pela delimitação do objeto de pesquisa corresponder à alfabetização em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita).

⁵² Protocolo de solicitação nº 23480-023647/2018-97.

TABELA 6 - INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCALA DE LEITURA

NÍVEL	ESCALA DE LEITURA
NÍVEL 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades de escritas 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 no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
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.
NÍVEL 4 (maior 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.

Fonte: INEP (2017, p. 34)

A escala de proficiência em Escrita é composta por cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para outro.

TABELA 7 - INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCALA DE ESCRITA

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (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.
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.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 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, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. 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.

Fonte: INEP (2017, p. 41)

O documento do INEP (2017) considera como insuficiente os níveis 1 e 2 em Leitura e na Escrita os níveis 1, 2 e 3 como insuficientes, conforme os descritores de Interpretação pedagógica das escalas de Leitura e Escrita.

De acordo com o Portal do MEC⁵³, o Saeb sofrerá algumas mudanças em virtude da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental, homologada em dezembro de 2017. A BNCC antecipou a meta de

⁵³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: fev. 2019.

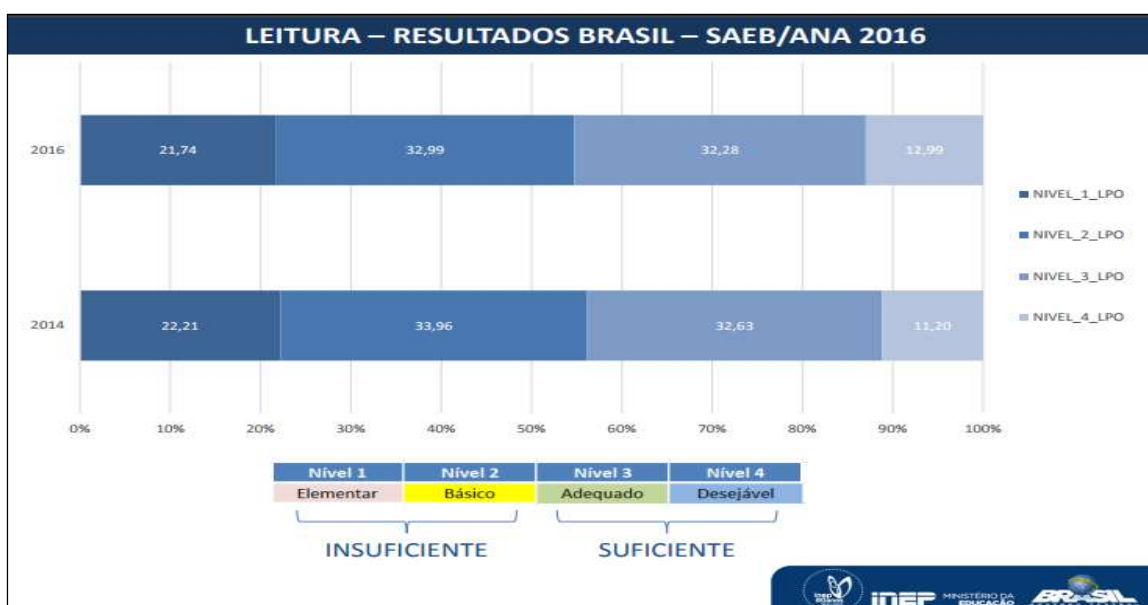
alfabetização para os estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental, faixa etária de 7 anos. De acordo com o MEC, “teremos em 2019, pela primeira vez, a aplicação da prova da alfabetização ao final do segundo ano, avaliando mais de 70% das crianças com oito anos e alinhado com a BNCC.” Outra mudança será nas siglas das avaliações, ANA, Prova Brasil, entre outras, que deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

4.2 RESULTADOS BRASIL: AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA

Em outubro de 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014 e 2016.

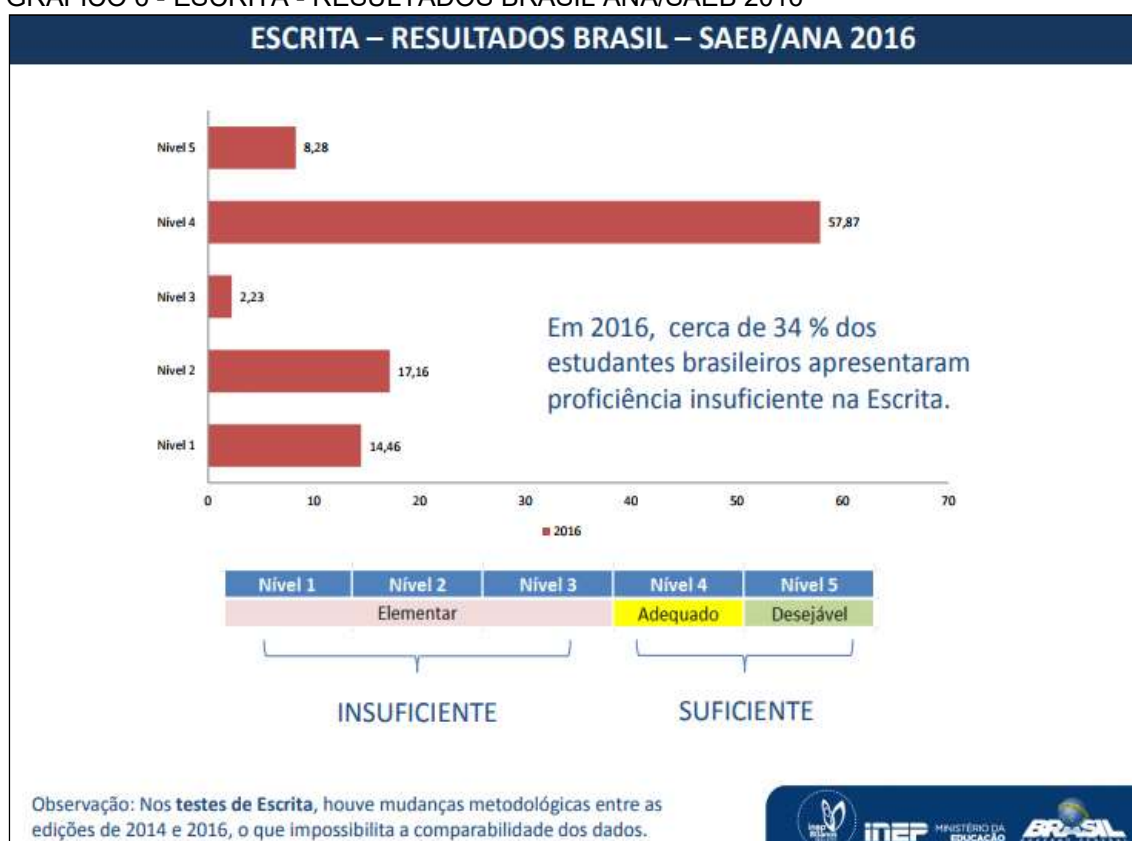
A alfabetização nacional revela um cenário inquietante em relação à Escala de Leitura: 56,17% no ano de 2014 e 54,73% no ano 2016 dos estudantes encontram-se nos níveis insuficientes, ou seja, provavelmente os estudantes conseguem ler palavras relacionadas a uma imagem e realizar uma leitura integral ou parcial do texto, identificando o assunto no título ou na frase inicial.

GRÁFICO 5 - LEITURA - RESULTADOS BRASIL ANA/SAEB 2016



Fonte: INEP - Avaliação Nacional da Alfabetização Edição 2016 (BRASIL, 2017)

GRÁFICO 6 - ESCRITA - RESULTADOS BRASIL ANA/SAEB 2016



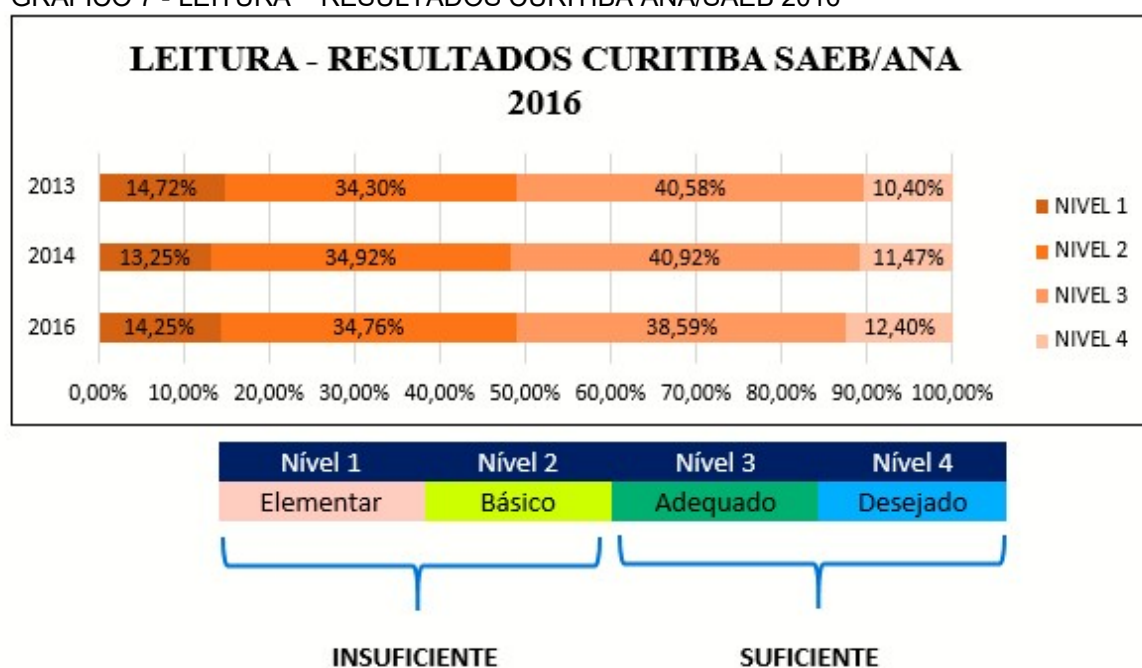
Fonte: INEP - Avaliação Nacional da Alfabetização Edição 2016 (BRASIL, 2017)

Com relação aos resultados da Proficiência em Escrita do ano de 2016, são mais animadores, cerca de 33,85% dos estudantes brasileiros apresentam insuficiência na escrita, ou seja, 57,85% dos estudantes provavelmente escrevem palavras conforme a norma padrão, independentemente de sua complexidade, e realizam possivelmente uma produção textual do gênero narrativo, apresentando uma situação inicial, central e final.

4.3 RESULTADOS CURITIBA: AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA

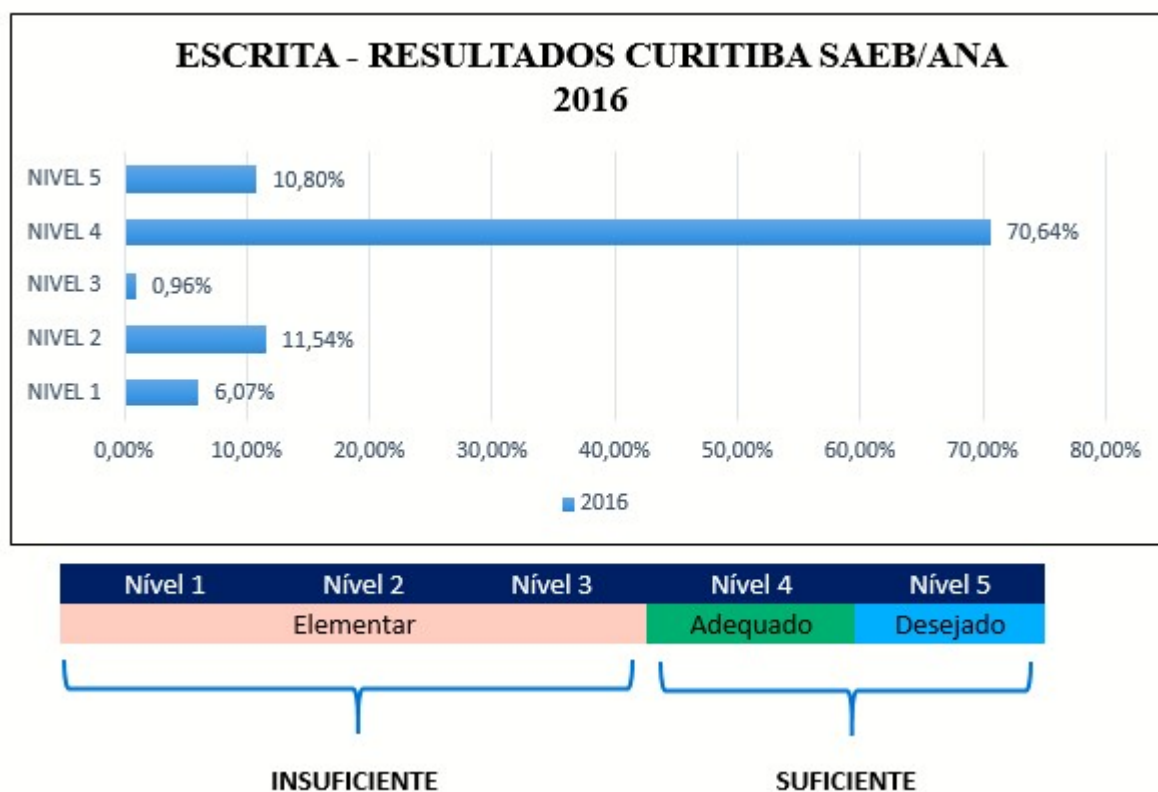
Os resultados da ANA de 2016 da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na escala de proficiência em Leitura, apresentou que 49,01% dos estudantes encontram-se no nível insuficiente em leitura e escrita, ao passo que 18,57% dos estudantes encontram-se abaixo do nível suficiente.

GRÁFICO 7 - LEITURA – RESULTADOS CURITIBA ANA/SAEB 2016



Fonte: INEP - Avaliação Nacional da Alfabetização Edição 2016. Organização autora.

GRÁFICO 8 - ESCRITA – RESULTADOS CURITIBA ANA/SAEB 2016



Fonte: INEP - Avaliação Nacional da Alfabetização Edição 2016. Organização autora.

De acordo com Gouveia (2016, p. 55), os resultados da ANA indicam que, em nível nacional, estamos distantes do objetivo de termos todas as crianças do 3º ano lendo e escrevendo convencionalmente, com autonomia, localizando informações e fazendo inferências em textos informativos. A autora salienta que esses dados precisam ser lidos, analisados e considerados no planejamento da escola, é preciso recriar caminhos, com urgência, para que a escola pública assuma a responsabilidade com todos os alunos e promova inclusão social. A avaliação, portanto, deve integrar um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento e distribuição de recursos didáticos, compondo uma política pública de alfabetização que melhore a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Pode-se perceber que o município de Curitiba apresenta resultados superiores aos resultados nacionais, na Escala de Proficiência de Leitura, apresenta um índice de 5,75% menor de insuficiência, porém, na Escala de Proficiência apresenta 81,64% dos estudantes que se encontram nos níveis suficiente, o que corresponde a uma diferença de 15,28% em relação aos resultados nacionais nos níveis de insuficientes em escrita.

Desta forma, entende-se que a ANA é um instrumento de avaliação que pode subsidiar as políticas públicas para elevação dos níveis de proficiência de leitura e escrita no ciclo de alfabetização. O próximo capítulo refere-se à pesquisa de campo, em que se pretende analisar os reflexos da ANA na definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas, direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

5 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL ENSINO DE CURITIBA

5.1 METODOLOGIA

A opção pelo método dialético na concepção do materialismo histórico visa compreender e desvelar as contradições que configuram a materialidade da alfabetização nas escolas da rede Municipal de Ensino de Curitiba, considerando a relação entre a avaliação em larga escala, especialmente a ANA, e os seus reflexos em ações pedagógicas para elevar a aprendizagem das crianças.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 2013, p.4).

Serão trabalhados os dados qualitativos e quantitativos da ANA, com o objetivo de analisar a totalidade dos dados empíricos, articulados ao referencial bibliográfico e documental referente às políticas educacionais para a efetivação da Alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 13).

Para a realização da pesquisa, foi necessário um levantamento bibliográfico e documental das políticas públicas educacionais no período de 2001-2017 e o levantamento dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização das escolas municipais de Curitiba, no período de 2014-2016. Estes estudos contribuíram para ampliar o conhecimento da temática. Severino (2016, p. 131) aponta que a pesquisa bibliográfica é “aquela a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas

anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”. Gil (2002, p. 45) descreve que a pesquisa documental se aproxima muito da pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está na natureza das fontes, uma vez que a pesquisa bibliográfica se utiliza principalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado tema, enquanto que a pesquisa documental se fundamenta de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Para a coleta de dados da pesquisa, conjugamos alguns procedimentos metodológicos, como entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora de Língua Portuguesa (que atua também como Coordenadora do Grupo de Alfabetizadoras das Regionais⁵⁴ (Apêndice B) e com uma das alfabetizadoras⁵⁵ do Núcleo Regional da Educação do CIC (Apêndice C). Também foram utilizados questionário on-line (forms) com as pedagogas das 26 escolas do Núcleo Regional da Educação da CIC (Apêndice D). Nesse contexto, procuramos identificar as manifestações da Coordenadora de Língua Portuguesa, da Alfabetizadora do NRE CIC e das pedagogas das unidades escolares sobre o uso dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização, com o objetivo de identificar as políticas educacionais e ações direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A entrevista tem instituído um procedimento metodológico significativo nas pesquisas educacionais.

A entrevista é uma comunicação entre dois interlocutores, o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. Pode ser livre (o informante discorre como quiser sobre o assunto), estruturada (o informante responde sobre algumas perguntas específicas), ou semiestruturada (discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves). (CHIZZOTTI, 1995, p. 45).

⁵⁴ A função como Coordenadora do grupo de Alfabetização das regionais é planejar estudos de formação para o grupo, direcionar as ações do grupo, organizar a elaboração de formações junto ao grupo de alfabetizadoras auxiliando no estudo, planejamento e docência, dar apoio nas diferentes ações que desenvolvam em prol da alfabetização e de Língua Portuguesa até o 5.º ano (CLP).

⁵⁵ As atribuições das alfabetizadoras estão atreladas à formação dos professores que atuam nas escolas de sua regional, com cursos de formação continuada, nos quais são as docentes dos mesmos, e atendimento nas escolas, com questões específicas nas quais os professores necessitem de apoio. Também participam dos Conselhos de Classe trimestrais e finais, auxiliando na avaliação dos estudantes e no planejamento de ações para atingir os estudantes que necessitem de mais atenção em suas aprendizagens. Além dessas frentes de trabalho, atendem a demanda do NRE com solicitações específicas de formação e suporte em Língua Portuguesa (CLP).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná⁵⁶, para salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos pesquisados. Conforme Gil (2008, p. 40), os comitês de ética das universidades e instituições têm como finalidade examinar primeiramente os projetos de pesquisa com vistas a identificar possíveis problemas de natureza ética em sua formulação e condução.

5.2 APONTAMENTOS SOBRE O LOCAL DA PESQUISA: NRE DO BAIRRO CIDADE INDUSTRIAL DE CURITIBA (CIC)

O município de Curitiba, capital do Estado do Paraná, é a 8ª cidade com o maior número populacional do país. Segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população estimada de 2018 é de 1.917.185 pessoas, e, de acordo com o último censo realizado em 2010, é de 1.751.907 pessoas.

O Índice de Desenvolvimento Humano⁵⁷ Municipal - 2010 (IDHM 2010) é de 0,823, o que situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Alto (IDHM entre 0,800 e 1). Em 2016, o salário médio mensal era de 3,9 salários mínimos, a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 53,1%. O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo corresponde a 26,9 % da população total.

Curitiba atualmente possui 75 bairros, que estão subdivididos em 10 Administrações Regionais⁵⁸, destinadas à operacionalização, integração e controle das atividades descentralizadas. As regionais são: Regional Bairro Novo, Regional Boa Vista, Regional Boqueirão, Regional Cajuru, Regional CIC, Regional Matriz, Regional Pinheirinho, Regional Portão, Regional Santa Felicidade e Regional Tatuquara.

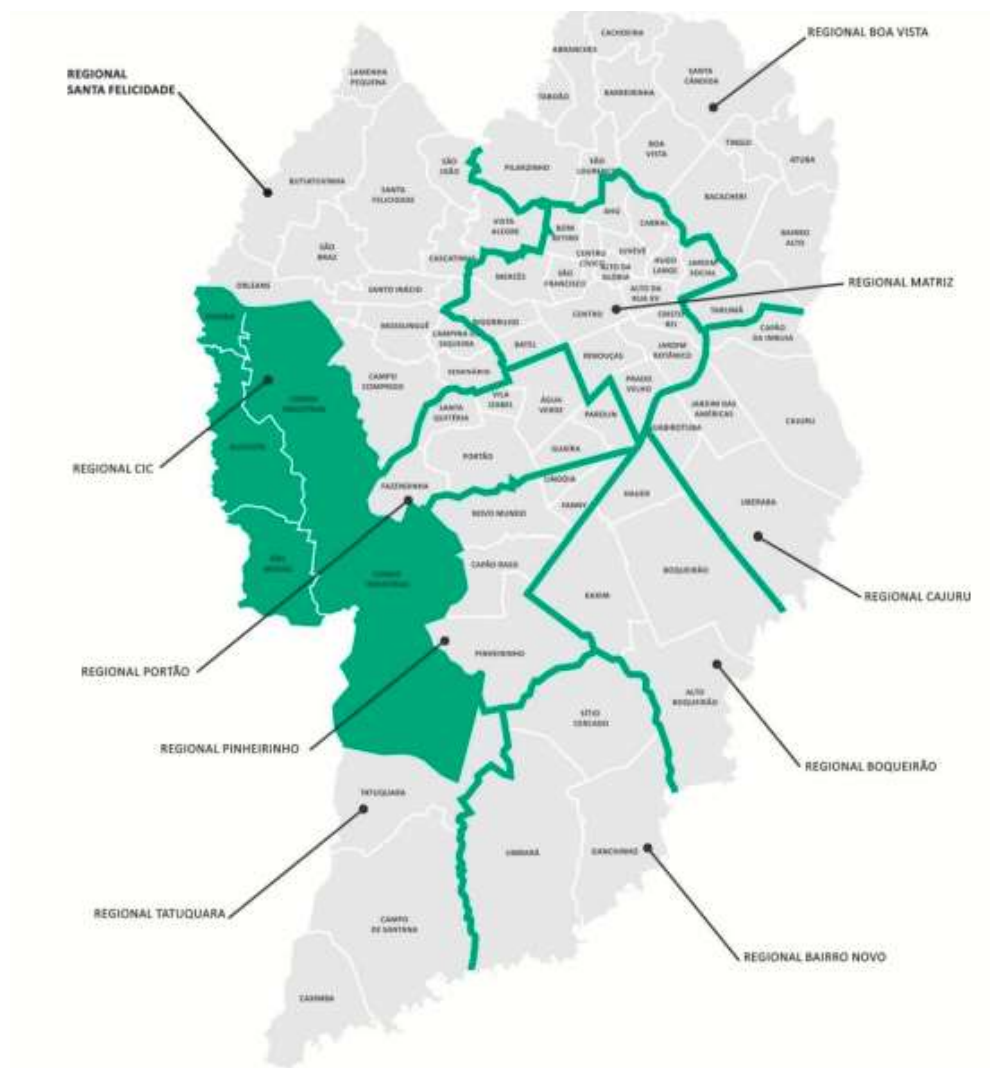
Conforme o Perfil Econômico da Regional CIC (CURITIBA, 2017, p. 2), localiza-se a oeste da cidade. A regional é composta por 4 bairros: CIC, Augusta, São Miguel e Rivieira, sendo que a CIC corresponde 68% da extensão territorial total da regional. A população atendida por esta regional corresponde a 171.480 habitantes (IBGE - Censo 2010).

⁵⁶ Certificado de apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 9968918.3.3001.01.01 e CAAE: 99868918.30000.8040 (Plataforma Brasil)

⁵⁷ O índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baseia-se em três principais indicadores: Educação, Saúde e Renda.

⁵⁸ Regional é a área de abrangência de cada território em que a cidade está dividida administrativamente, a estrutura está implantada nas Ruas da Cidadania

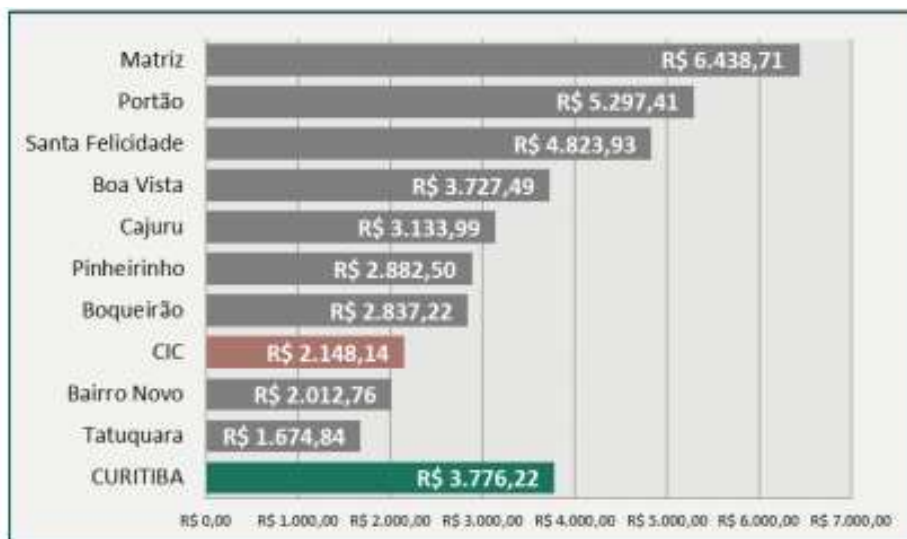
FIGURA 1 - MAPA DE CURITIBA COM A LOCALIZAÇÃO DAS REGIONAIS



Fonte: Curitiba (2017, p. 2)

Em 2010, o rendimento médio nos domicílios particulares permanentes na Regional CIC foi de R\$ 2.148,14, aproximadamente 43% abaixo do rendimento médio obtido pelo Município de Curitiba, que foi de R\$ 3.776,22 (CURITIBA, 2017, p. 7).

GRÁFICO 9 - RANKING DO RENDIMENTO NOMINAL MÉDIO MENSAL DOS DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES NAS REGIONAIS DE CURITIBA – 2010



Fonte: Curitiba (2017, p. 7)

O Núcleo Regional da Educação CIC é uma das dez Unidades Organizacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), que atua na supervisão e atendimento de 6 Faróis do Saber, 27 escolas municipais e 42 centros municipais de educação infantil. De acordo com o Núcleo Regional da CIC, sobre o fluxo final de atendimento em dezembro de 2018 estavam matriculados 21.674 estudantes, sendo 15.896 em escolas municipais e 5.778 nos centros de educação infantil.

5.3 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC

Os dados dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foram solicitados à Secretaria Municipal da Educação, por meio da Lei do Acesso⁵⁹ à informação do site do município de Curitiba, em função de os mesmos não serem divulgados publicamente pelo INEP. A Central de Gestão de Informações Públicas repassou os resultados das 181 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no entanto, esta pesquisa se propôs a investigar os resultados da ANA das escolas municipais do Núcleo Regional da Educação do CIC, por ser o maior núcleo em número de escolas e a Alfabetizadora do Núcleo estar no cargo desde a primeira edição em 2013 da ANA. Este núcleo é composto por 27 escolas, das quais serão

⁵⁹ Solicitação cadastrada sob n. 74 – 001007/2018

analisados os resultados de 26 escolas, pelo fato de que 1 escola deste quantitativo ofertar somente de 6º ao 9º ano.

TABELA 8 - RESULTADOS DA ANA DE 2014-2016 PROFICIÊNCIA EM LEITURA: ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)												
PROFICIÊNCIA DE LEITURA												
ESCOLAS NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC	2014						2016					
	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	N1 + N2 (%)	N3 + N4 (%)	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	N1 + N2 (%)	N3 + N4 (%)
EM 1	8,57	30,71	44,29	16,43	39,28	60,72	5,26	26,32	52,63	15,79	31,58	68,42
CEI 1	6,98	28,68	44,19	20,16	35,66	64,35	10,53	26,32	45,39	17,76	36,85	63,15
EM 2	5,19	28,58	42,86	23,38	33,77	66,24	6,80	32,04	38,83	22,33	38,84	61,16
EM 3	6,49	32,47	48,05	12,99	38,96	61,04	12,79	26,74	52,33	8,14	39,53	60,47
EM 4	17,16	36,09	40,83	5,92	53,25	46,75	14,29	31,43	45,71	8,57	45,72	54,28
EM 5	17,43	29,36	39,45	13,76	46,79	53,21	9,86	36,62	39,44	14,08	46,48	53,52
EM 6	18,35	37,61	32,11	11,93	55,96	44,04	14,75	32,79	41,80	10,66	47,54	52,46
EM 7	19,15	41,49	29,79	9,57	60,64	39,36	15,48	33,33	46,43	4,76	48,81	51,19
CEI 2	6,10	46,34	40,24	7,32	52,44	47,56	7,23	41,17	39,76	10,84	48,40	50,60
EM 8	16,52	33,91	40,00	9,57	50,43	49,57	20,18	29,36	33,94	16,51	49,54	50,45
EM 9	18,52	37,04	25,93	18,52	55,56	44,44	20,83	29,17	37,50	12,50	50,00	50,00
CEI 3	6,92	38,46	47,69	6,92	45,38	54,61	16,98	34,91	37,74	10,38	51,89	48,12
CEI 4	20,69	33,98	38,83	6,80	54,67	45,33	12,63	40,00	34,74	12,63	52,63	47,37
EM 10	13,16	34,87	42,11	9,87	48,03	51,98	17,48	35,66	36,36	10,49	53,14	46,86
EM 11	12,50	36,25	36,25	15,00	48,75	51,25	18,42	35,35	34,21	11,84	53,77	46,08
EM 12	16,79	43,51	34,35	5,34	60,30	39,69	15,87	38,89	33,33	11,90	54,76	45,23
EM 13	16,90	27,46	44,37	11,27	44,36	55,64	17,56	38,93	33,59	9,92	56,49	43,61
EM 14	18,06	40,28	34,72	6,94	58,34	41,66	16,18	41,18	25,00	17,65	57,36	42,65
EM 15	35,14	35,14	24,32	5,41	70,28	29,72	18,92	40,54	18,92	21,62	59,46	40,54
EM 16	10,85	44,96	36,43	7,75	55,81	44,19	17,27	43,64	29,09	10,00	60,91	39,09
CEI 5	13,95	36,05	40,70	9,30	50,00	50,00	21,79	42,31	34,62	1,28	64,10	35,90
EM 17	20,83	34,72	38,89	5,56	55,55	44,45	31,58	33,33	31,58	3,51	64,91	35,09
EM 18	9,30	51,16	34,88	4,65	60,46	39,53	26,00	40,00	30,00	4,00	66,00	34,00
EM 19	14,13	39,13	34,78	11,93	53,26	46,74	17,89	48,42	30,53	3,16	66,31	33,69
EM 20	23,76	38,61	32,67	4,95	62,37	37,63	24,47	43,62	25,53	6,38	68,09	31,91
EM 21	26,32	42,11	21,05	10,53	68,43	31,56	-	-	-	-	-	-

* EM - Escola Municipal

* CEI - Centro de Educação Integral

* EM 21 - Não teve quórum para a disponibilização dos resultados

Fonte: SME de Curitiba. Organização da autora

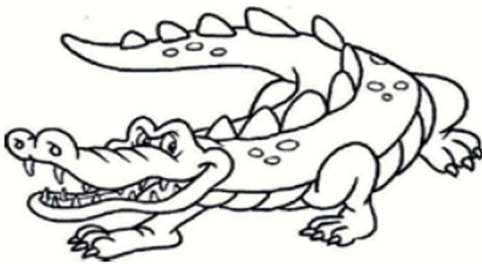
De acordo com a Tabela 8, apenas 4 escolas do Núcleo Regional da Educação do CIC apresentaram resultados de proficiência insuficiente em Leitura menores que 40% no ano de 2016. No entanto, 21 escolas no ano de 2016 apresentaram níveis elevados de insuficiência em Leitura entre 45,72% a 68,09%; a EM 21 não apresenta resultado por ter menos de 10 alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental.

Os estudantes das 21 escolas analisadas que apresentaram níveis elevados de insuficiência de Leitura (N1 + N2) provavelmente são capazes aferir a habilidade de ler palavras dissílabas, oxítona, formada por sílabas canônicas e não canônicas, com a marca da nasalização na última sílaba (CVV) com apoio da imagem, conforme exemplo do Figura 2, que corresponde ao nível 1 da Interpretação da escala de

Proficiência de Leitura. A Figura 3 corresponde aos estudantes que provavelmente aferem a habilidade de localizar a informação explícita no meio de poema narrativo predominantemente denotativo, compreendendo nível 2 da Interpretação da escala de Proficiência de Leitura.

FIGURA 2 - QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 1 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA

Veja a figura.



Disponível em: <http://colorirdesenhos.com>. Acesso em: 1 set. 2014.

Qual é o nome da figura?

(A) Picolé
(B) Jacaré
(C) Rodapé
(D) Canapé

Fonte: INEP (2018, p.35)

FIGURA 3 - QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 2 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA

Leia o texto.

FANTASIA

O gato achou um nariz de palhaço.
O pato achou um chapéu de palhaço.
O bode achou um paletó de palhaço.
O galo achou um sapato de palhaço.
O sapo achou uma calça de palhaço.
Veio o palhaço e falou:
— Onde está minha fantasia?
Vieram o sapo, o galo, o bode, o pato e o gato e falaram:
— Hoje, nós vamos fazer palhaçadas! Você só vai bater palmas.

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. Fantasia! São Paulo: Ática, 2008.

Quem achou a calça do palhaço?

(A) O galo.
(B) O gato.
(C) O pato.
(D) O sapo.

Fonte: INEP (2018, p.36)

De acordo com a Tabela 8, as 4 escolas que apresentaram os melhores resultados de Proficiência de Leitura suficientes (N3 + N4) no ano de 2016, em que os estudantes provavelmente do Nível 3 são capazes de aferir a habilidade de localizar informação explícita após a retomada em texto médio de curiosidade histórica, conforme Figura 4. Os estudantes que apresentaram resultados no Nível 4 provavelmente aferem a habilidade de identificar referente de pronome possessivo no final de texto médio de cantiga popular, correspondendo a Figura 5.

FIGURA 4 – QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 3 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA

Leia o texto.

COPA AMÉRICA

O principal torneio de futebol dos países da América do Sul é a Copa América. Ele teve início em 1916, ainda com o nome de Campeonato Sul-Americano. De lá pra cá, o Uruguai se tornou o maior vencedor da competição, com 15 títulos.

Atualmente, a Copa América é disputada de quatro em quatro anos, contando com a presença de países convidados como México, Costa Rica, Estados Unidos e Japão, que já disputaram o torneio. A última edição da Copa América foi realizada no Chile em 2015.

ALMANAQUE ABRIL. São Paulo: Abril, 2014 (adaptado).

Qual país é o maior vencedor da Copa América?

(A) Chile.

(B) Japão.

(C) México.

(D) Uruguai.

Fonte: INEP (2018, p.38)

FIGURA 5 - QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 4 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LEITURA

Leia o texto.

SE ESSA RUA FOSSE MINHA

Se essa rua, se essa rua fosse minha
 Eu mandava, eu mandava ladrilhar
 com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
 Só pra ver, só pra ver meu bem passar.
 Nessa rua, nessa rua tem um bosque
 que se chama, que se chama solidão
 Dentro **dele**, dentro **dele** mora um anjo
 que roubou, que roubou meu coração.

Cantiga popular. In: ALMEIDA, T. M. M. Quem canta seus males espanta. São Paulo: Caramelo, 1998 (fragmento).

A palavra **dele**, destacada no texto, refere-se a

(A) meu bem.
 (B) coração.
 (C) bosque.
 (D) anjo.

Fonte: INEP (2018, p.40)

A Tabela 9 apresenta a variação entre os níveis (N3 +N4), em que 8 Escolas do Núcleo Regional da Educação do CIC conseguiram elevar significativamente seus resultados (2014-2016), aumentando consideravelmente seus índices (3,04% - 11,83%), 4 escolas conseguiram elevar seus resultados entre 1,74% - 0,31% na Escala de Proficiência de Leitura.

TABELA 9 - VARIAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA 2014-2016 PROFICIÊNCIA DE LEITURA: ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) PROFICIÊNCIA DE LEITURA					
	N1 + N2 (%)	N3 + N4 (%)	N1 + N2 (%)	N3+E N4 (%)	(%)
EM 1	39,28	60,72	31,58	68,42	7,70
CEI 1	35,66	64,35	36,85	63,15	-1,20
EM 2	33,77	66,24	38,84	61,16	-5,08
EM 3	38,96	61,04	39,53	60,47	-0,57
EM 4	53,25	46,75	45,72	54,28	7,53
EM 5	46,79	53,21	46,48	53,52	0,31

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) PROFICIÊNCIA DE LEITURA					
EM 6	55,96	44,04	47,54	52,46	8,42
EM 7	60,64	39,36	48,81	51,19	11,83
CEI 2	52,44	47,56	48,40	50,60	3,04
EM 8	50,43	49,57	49,54	50,45	0,88
EM 9	55,56	44,45	50,00	50,00	5,55
CEI 3	45,38	54,61	51,89	48,12	-6,49
CEI 4	54,67	45,63	52,63	47,37	1,74
EM 10	48,03	51,98	53,14	46,85	-5,13
EM 11	48,75	51,25	53,77	46,05	-5,20
EM 12	60,30	39,69	54,76	45,23	5,54
EM 13	44,36	55,64	56,49	43,51	-12,13
EM 14	58,34	41,66	57,36	42,65	0,99
EM 15	70,28	29,73	59,46	40,54	10,81
EM 16	55,81	44,18	60,91	39,09	-5,09
CEI 5	50,00	50,00	64,10	35,90	-14,10
EM 17	55,55	44,45	64,91	35,09	-9,36
EM 18	60,46	39,53	66,00	34,00	-5,53
EM 19	53,26	46,71	66,31	33,69	-13,02
EM 20	62,37	37,62	68,09	31,91	-5,71
EM 21	68,43	31,58	-	-	-

* EM – Escola Municipal

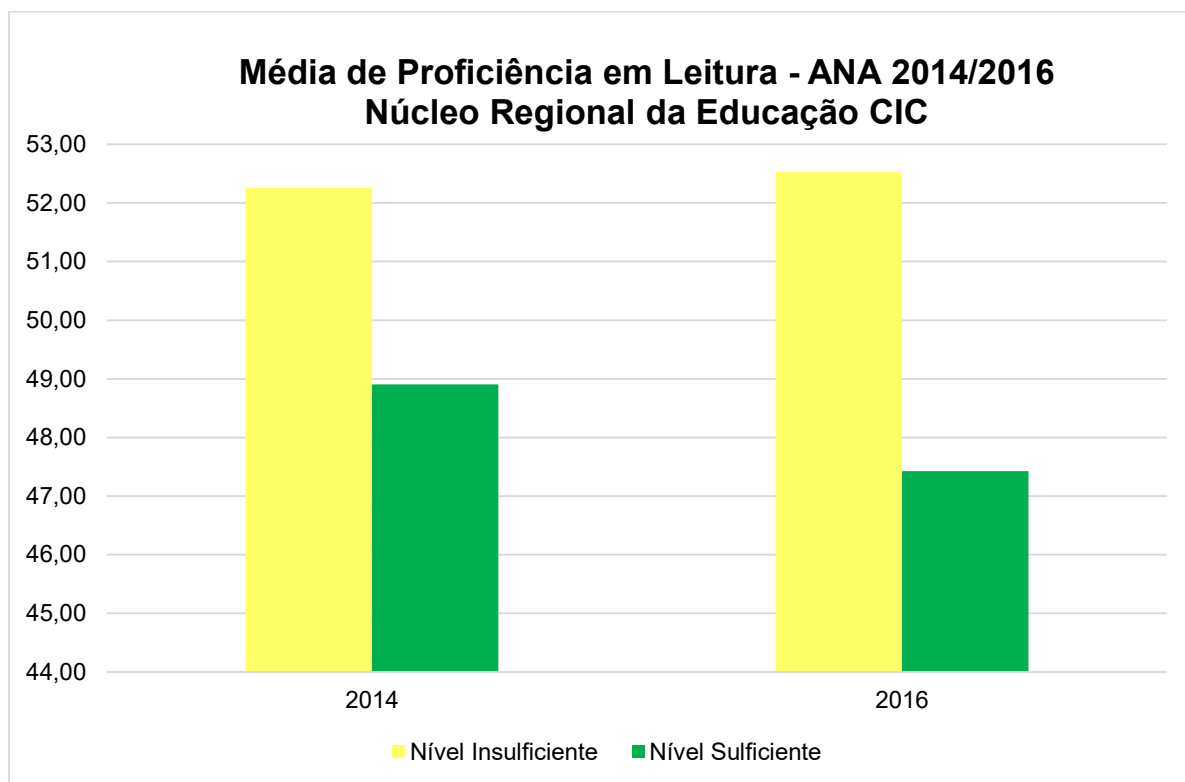
* CEI - Centro de Educação Integral

* EM 21 - Não teve quórum para a disponibilização dos resultados

Fonte: SME de Curitiba. Organização da autora

Com base na Tabela 9, observa-se que, entre as 21 escolas, apenas 12 obtiveram um aumento nos níveis de suficiência em Leitura, comparando-se os resultados de Suficientes (N3+E N4) dos anos 2014/2016, o que significa um índice de 57% das escolas do Núcleo Regional da Educação do CIC. A média da Proficiência em Leitura do Núcleo Regional da Educação do CIC referente aos resultados da ANA dos anos de 2014/2016 demonstra que, no ano de 2016, o nível de proficiência insuficiente aumentou em 5,2% em relação ao nível suficiente, como também o nível suficiente da proficiência em Leitura foi menor que o ano de 2014, como mostra o Gráfico 10.

GRÁFICO 10 - MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA: RESULTADOS DA ANA 2014/2016 DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC



Fonte: SME de Curitiba. Organização da autora

A Tabela 10 compreende os Resultados da ANA dos anos de 2014/2016 na Escala de Proficiência de Escrita. Ao se analisarem os resultados, percebe-se que apenas 3 escolas apresentam resultados abaixo de 70% na proficiência de Escrita.

TABELA 10 – VARIAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA 2014-2016 PROFICIÊNCIA DE ESCRITA: ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) PROFICIÊNCIA DE ESCRITA														
ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC	2014							2016						
	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)	N1+N2+N3 (%)	N4+N5 (%)	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)	N1+N2+N3 (%)	N4+N5 (%)
EM 1	2,88	9,29	2,14	72,14	13,57	14,29	85,71	3,78	6,02	0,00	71,43	18,80	9,78	90,23
CEI 1	1,55	5,43	1,55	81,40	10,08	8,53	91,48	3,95	11,84	0,00	67,76	16,45	15,79	84,21
EM 2	1,30	7,79	0,00	63,64	27,27	9,09	90,91	3,88	5,83	0,00	70,87	19,42	9,71	90,29
EM 3	1,30	7,79	5,19	75,32	10,39	14,28	85,71	3,48	15,12	1,16	68,60	11,63	19,77	80,23
EM 4	8,28	12,43	5,33	68,64	5,33	26,04	73,97	7,86	17,14	0,71	62,86	11,43	25,71	74,29
EM 5	5,50	13,76	3,87	62,39	14,68	22,93	77,07	8,46	15,49	2,82	64,79	8,46	26,76	73,24
EM 6	12,84	12,84	2,75	56,88	14,68	28,43	71,56	6,56	8,20	0,00	76,23	9,02	14,76	85,25
EM 7	10,64	18,09	15,96	45,74	9,57	44,69	55,31	10,71	11,90	0,00	69,05	8,33	22,61	77,38
CEI 2	1,22	1,22	2,44	86,69	8,54	4,88	95,13	3,61	7,23	0,00	69,88	19,28	10,84	89,16
EM 8	5,22	18,26	8,70	64,36	3,48	32,18	67,83	9,17	13,76	0,00	69,72	7,34	22,93	77,06
EM 9	3,70	18,52	0,00	77,78	0,00	22,22	77,78	0,00	12,50	0,00	79,17	8,33	12,50	87,50
CEI 3	0,77	3,85	4,62	80,00	10,77	9,24	90,77	6,60	8,49	3,77	72,64	8,49	18,86	81,13
CEI 4	3,88	11,65	9,71	65,05	9,71	25,24	74,76	6,32	18,95	1,05	64,21	9,47	26,32	73,68
EM 10	4,61	9,87	5,92	70,39	9,21	20,40	79,60	15,38	13,99	0,00	63,64	6,99	29,37	70,63
EM 11	0,00	12,50	5,00	71,25	11,25	17,50	82,50	10,53	21,05	0,00	60,53	7,89	31,58	68,42
EM 12	2,29	12,21	12,98	65,65	6,87	27,48	72,52	5,56	11,19	0,79	69,05	12,70	17,54	81,75
EM 13	5,63	8,45	7,75	68,31	9,86	21,83	78,17	5,34	16,79	0,00	68,70	9,16	22,13	77,86
EM 14	5,56	8,33	4,17	73,61	8,33	18,06	81,94	2,94	8,82	0,00	76,47	11,76	11,76	88,23
EM 15	13,51	8,11	2,70	75,68	0,00	24,32	75,68	2,70	21,62	0,00	59,46	16,22	24,32	75,68
EM 16	1,55	5,43	6,98	79,84	6,20	13,96	86,04	1,82	11,82	0,00	73,64	12,73	13,64	86,37
CEI 5	5,81	5,81	5,81	68,80	13,95	17,43	82,55	5,13	23,08	0,00	71,79	0,00	28,21	71,79
EM 17	5,56	11,11	2,78	73,61	6,94	19,45	80,55	21,05	15,79	0,00	56,14	7,02	36,84	63,16
EM 18	9,30	18,60	0,00	67,44	4,65	27,90	72,09	10,00	8,00	2,00	72,00	8,00	20,00	80,00
EM 19	4,35	6,52	2,17	73,91	13,04	13,04	86,95	15,79	25,26	0,00	51,58	7,37	41,05	58,95
EM 20	5,94	9,90	7,92	70,30	5,94	23,76	76,24	11,70	15,96	1,06	63,83	7,45	28,72	71,28
EM 21	0,00	21,05	0,00	73,68	5,26	21,05	78,94	-	-	-	-	-	-	-

* EM - Escola Municipal

* CEI - Centro de Educação Integral

* EM 21 - Não teve quórum para a disponibilização dos resultados

Fonte: SME de Curitiba. Organização da autora

Os estudantes que compõem os resultados do Nível 1 em escrita ainda não escrevem palavras, e os que escrevem não demonstram compreensão do sistema de escrita alfabética. Conforme a Figura 6, apresentam-se três exemplos da Produção Escrita que correspondem ao nível 1.

A Figura 8 corresponde ao Nível 3, ainda considerado insuficiente na Escala de Proficiência de Escrita, porém, neste nível, já se observa um avanço na escrita de palavras com estruturas silábicas canônicas, escrevendo-se essas palavras com raros desvios ortográficos, e nas palavras com estruturas silábicas mais complexas, os desvios são mais comuns. Na produção de texto, os estudantes podem apresentar escritas de fragmentos de narrativas, pela escrita de frases soltas, apresentando grande desvios de segmentação, ortografia, pontuação, que acabam comprometendo o sentido do texto.

FIGURA 8 - QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 3 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE ESCRITA

PRODUÇÃO ESCRITA 1	PRODUÇÃO ESCRITA 2
QUESTÃO 01: Escreva o nome da figura.  TELEFONE	QUESTÃO 02: Escreva o nome da figura.  ÁRVORE
PRODUÇÃO ESCRITA 3 QUESTÃO 03: Um dos momentos legais na escola é a hora do recreio. É momento de correr, brincar, conversar e fazer muitas coisas. Algumas vezes, acontecem coisas divertidas, engraçadas, surpreendentes ou assustadoras. Escreva um texto sobre algum fato marcante que aconteceu na hora do recreio. Conte-nos em que local aconteceu o fato, como aconteceu, quem participou da situação e como tudo terminou. EU E POLIANA BRIGAMOS POR UM MENINO OBRIGADO A NÃO ME DARE E VÍNICIOS E NÓS TÓS APOI E NOME DEUS E VÍNICIOS E TROS APOI E NOME DEUS E VÍNICIOS POLIANA E AMANDA, EU LÁTI, GEYANETABEI ITA MEL BRIGAMOS DE TILATIN E CODICADI MEUS AMIGOS	

Fonte: INEP (2018, p.43)

O Nível 4 corresponde ao primeiro nível da Escala de Proficiência de Escrita suficiente. Neste nível, os estudantes possivelmente escrevem as palavras apresentadas em acordo com a norma padrão, independente da sua complexidade. A produção de textos atende à proposta de uma narrativa, embora possa não

e aos aspectos morfofossintáticos, o texto pode apresentar desvios de ortografia e pontuação que não comprometem a compreensão.

FIGURA 10 - QUESTÃO QUE CORRESPONDE AO NÍVEL 5 DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE ESCRITA

PRODUÇÃO ESCRITA 1	PRODUÇÃO ESCRITA 2
QUESTÃO 01: Escreva o nome da figura.  <i>telefone</i>	QUESTÃO 02: Escreva o nome da figura.  <i>árvore</i>
PRODUÇÃO ESCRITA 3 QUESTÃO 03: Um dos momentos legais na escola é a hora do recreio. É momento de correr, brincar, conversar e fazer muitas coisas. Algumas vezes, acontecem coisas divertidas, engraçadas, surpreendentes ou assustadoras. Escreva um texto sobre algum fato marcante que aconteceu na hora do recreio. Conte-nos em que local aconteceu o fato, como aconteceu, quem participou da situação e como tudo terminou. <i>Abra recreio eu é quando a gente está na brincadeira de tica-tica. estava muito legal a gente estava se divertindo muito, depois a gente foi tomar um sorvete, ela se mudou para a sala depois da 1ª hora. depois a gente continuou a brincar. depois da 1ª hora brincamos com as outras amigas dela. e depois eu fui brincar com Larissa, Mariana, emilly, com Vitória e Thais e a gente brincou muito e depois tudo acabou pois que a minha prima e as amigas dela foram brincar com a gente e fim</i>	

Fonte: INEP (2018, p.46)

A Figura 10 apresenta a variação entre os níveis (N4 +N5) dos resultados da ANA de 2014-2016. Percebe-se que 14 escolas caíram seus resultados na Proficiência em Escrita. A Alfabetizadora do Núcleo Regional da Educação do CIC descreve que um dos motivos da redução pode estar relacionado com a ausência de alguns profissionais em cursos de formação devido ao descontentamento com a Gestão Pública do Município, que congelou o plano de carreira dos docentes da RME.

A Tabela 11 apresenta a variação entre os níveis da Escala de Proficiência Suficiente em Escrita (N3 +N4), no entanto, 10 escolas do Núcleo Regional da Educação do CIC conseguiram elevar seus índices. Observa-se que a EM 7 elevou 140% o seu nível de Proficiência em Escrita.

TABELA 11 - VARIAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA 2014-2016 PROFICIÊNCIA EM ESCRITA: ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)					
PROFICIENCIA DE ESCRITA					
ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC	2014		2016		Variação da N4 +N5 de 2014 e 2016 (%)
	N1+N2+N3 (%)	N4+N5 (%)	N1+N2+N3 (%)	N4+N5 (%)	
EM 1	14,29	85,71	9,78	90,23	4,52
CEI 1	8,53	91,48	15,79	84,21	-7,27
EM 2	9,09	90,91	9,71	90,29	-0,62
EM 3	14,28	85,71	19,77	80,23	-5,48
EM 4	26,04	73,97	25,71	74,29	0,32
EM 5	22,93	77,07	26,76	73,24	-3,83
EM 6	28,43	71,56	14,76	85,25	13,69
EM 7	44,69	55,31	22,61	77,38	22,07
CEI 2	4,88	95,13	10,84	89,16	-5,97
EM 8	32,18	67,83	22,93	77,06	9,23
EM 9	22,22	77,78	12,50	87,50	9,72
CEI 3	9,24	90,77	18,86	81,13	-9,64
CEI 4	25,24	74,76	26,32	73,68	-1,08
EM 10	20,40	79,60	29,37	70,63	-8,97
EM 11	17,50	82,50	31,58	68,42	-14,08
EM 12	27,48	72,52	17,54	81,75	9,23
EM 13	21,83	78,17	22,13	77,86	-0,31
EM 14	18,06	81,94	11,76	88,23	6,29
EM 15	24,32	75,68	24,32	75,68	0,00
EM 16	13,96	86,04	13,64	86,37	0,33
CEI 5	17,43	82,55	28,21	71,79	-10,76
EM17	19,45	80,55	36,84	63,16	-17,39
EM 18	27,90	72,09	20,00	80,00	7,91
EM 19	13,04	86,95	41,05	58,95	-28,00
EM 20	23,76	76,24	28,72	71,28	-4,96
EM 21	21,05	78,94	-	-	-

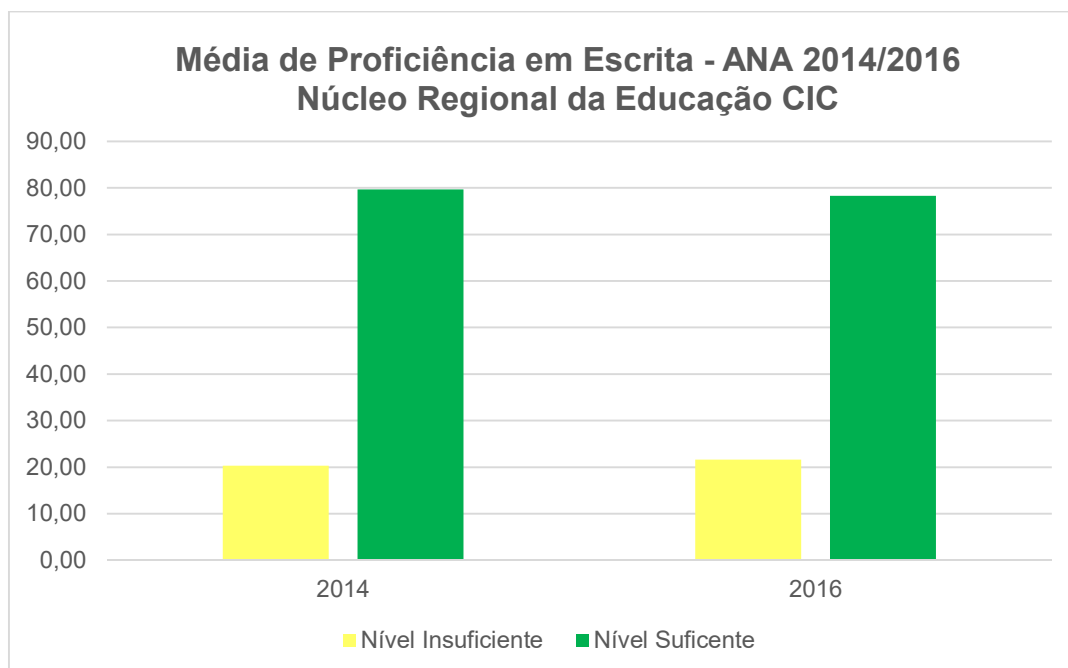
* EM - Escola Municipal

* CEI - Centro de Educação Integral

* EM 21 - Não teve quórum para a disponibilização dos resultados

Fonte: SME de Curitiba. Organização da autora

GRÁFICO 11 - MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA: RESULTADOS DA ANA 2014/2016 DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC



Fonte: SME de Curitiba. Organização da autora

Com base no Gráfico 11, pode-se observar que, em média, 20% das escolas do Núcleo Regional da Educação do CIC estão no nível insuficiente em escrita, mesmo que 14 escolas tenham obtido resultados inferiores de suficiência em escrita, comparado aos anos de 2014/2016, mantiveram-se 80% das escolas no nível suficiente.

Com base nos pressupostos teórico-metodológico apresentados, bem como os resultados da ANA de 2014/2016 por escolas no Núcleo Regional de Educação do CIC e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, serão analisados os resultados das entrevistas e dos questionários sobre o uso dos resultados da ANA para a definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas para a elevação dos níveis de leitura e escrita na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

5.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise e as definições chave que são utilizadas nesta pesquisa foram elaboradas a partir da revisão da literatura e dos instrumentos de pesquisa, tendo como objetivo explicitar os caminhos percorridos para se chegar aos objetivos almejados, ou seja, responder à principal questão: Os resultados de alfabetização e letramento apresentados pela Avaliação Nacional da Alfabetização

(ANA), são referenciais para embasar políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas para a elevação dos níveis de leitura e escrita dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental?

A organização de um plano de experimentação supõe que se defina um problema, e este possa ser analisado e explicado pelas técnicas e instrumentos de pesquisa. A análise conduz a uma proposição prévia de resposta ao problema (hipótese) para a qual se colhem as provas para confirmar ou negar a proposição

A análise, segundo Chizzotti (1995, p. 25), orienta a proposta inicial da problemática, para a qual se colhem provas para confirmar ou negar a proposição. Para analisar os instrumentos utilizados, organizamos categorias a partir dos resultados obtidos nas diferentes realidades, fazendo o uso da categoria de análise de natureza filosófica e científica, mediante uma comunicação oral ou escrita, que constituem uma prática social.

Conforme Cury (1985, p. 26), categorias permitem compreender o processo da realidade, e a sua utilização como instrumento de análise a partir de uma ação transformadora. Essas categorias buscam entender o fenômeno educativo. “Uma abordagem dialética da educação deve, pois, buscar na dialética as categorias que auxiliam a compreensão da mesma educação” (CURY, 1985, p. 53).

A educação é imanentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexiste aos indivíduos. (CURY, 1985, p. 53).

Saviani (2013b, p. 7) salienta que o “reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista”. A preocupação com a educação das classes subalternas resulta, conseqüentemente, na elevação do nível cultura das massas, assim, admitir a defesa desses privilégios é uma atitude insustentável, pois as classes subalternas não podem estar no mesmo nível da elite. Desta forma, “a classe dominante, por meio de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestado uma preocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação” (SAVIANI, 2013b, p. 7).

Assim, pretende-se organizar os estudos e as análises das categorias: Políticas Educacionais de Alfabetização; Políticas de formação continuada e Ensino-aprendizagem de Alfabetização e Letramento, dando-se ênfase à dialética entre os

fenômenos e suas contradições, no campo político e epistemológico, como possibilidade de realizar a manifestação do objeto em sua totalidade, uma vez que cada esfera da realidade constitui uma totalidade de determinações e de contradições atuais ou superadas.

5.4.1 Avaliação Nacional da Alfabetização do Núcleo Regional da Educação do CIC e as Políticas Educativas da Alfabetização na RME

Inicia-se a análise a partir das manifestações da professora de educação que atua na SME, no setor de coordenação de Língua Portuguesa, professora que atua na área de Alfabetização do Núcleo Regional da Educação (NRE), a respeito do uso dos Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para embasar políticas públicas educacionais direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. As entrevistadas serão denominadas por meio das siglas CLP e ACIC.

Em entrevista realizada com a professora que atua na coordenação de Língua Portuguesa (CLP) e orienta o trabalho do Grupo de Alfabetizadoras das Regionais (ACIC), teve-se o objetivo de verificar as políticas públicas educacionais municipais na área da alfabetização, utilizando-se como base os resultados da ANA.

A professora que atua na coordenação de Língua Portuguesa foi indagada a respeito dos indicadores da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na definição de políticas públicas educacionais na Rede Municipal de Ensino e sobre as ações para a elevação nos níveis de proficiência em leitura e escrita. A resposta apontou que, de forma geral, se realiza um estudo nos resultados da ANA, percebendo que 49,01% dos estudantes da RME possuem maior dificuldade, isto no nível insuficiente na compreensão leitora; e na escrita percebe-se que estão no nível suficiente de acordo com a categorização da ANA. Desta forma, com base nos resultados, são realizadas as formações continuadas. Em suas palavras:

As formações nos sentidos de planejar cursos que falem das habilidades que são avaliadas na ANA, já fazem parte do Currículo, se olhar o currículo da parte de alfabetização de 1º ao 3º ano todas aquelas habilidades avaliadas pela ANA já fazem parte no currículo também, com critérios de ensino aprendizagem, e além disso o próprio trabalho das alfabetizadoras de núcleo que vão até as escolas e conversam com as professoras mais de perto, é uma forma de acompanhar essa, formação, e as profissionais do núcleo que

acompanham esses dados conseguem ver as escolas que estão apresentando maior dificuldade, alguma turma especificamente. (CLP, 2018).

Este mesmo questionamento feito para a professora que atua na área de Alfabetização do Núcleo Regional da Educação do CIC obteve como resposta que, por meio da ANA, constata-se que os estudantes da Rede Municipal de Educação não são leitores proficientes, se olhar os resultados da Prova Curitiba são os mesmos índices insuficientes de proficiência leitora. A leitura sem compreensão é um calo não só para o nosso município, mas em nível de Brasil. Em relação às políticas educacionais, a professora afirma que a formação continuada é uma política da Rede Municipal de Ensino, as ações realizadas nas unidades escolares com foco na mediação leitora, referem-se a políticas institucionais e pedagógicas.

A Rede promove políticas educacionais, a ANA, a Prova Brasil e a Prova Curitiba foram os indicadores utilizados para a formação, foram realizados planejamentos, trabalhos com as pedagogas das unidades e algumas devolutivas da ANA, analisando onde estava a falha e qual foi esse retorno. (ACIC, 2018).

Os depoimentos supratranscritos indicam a reflexão sobre as funções e objetivos da ANA e das demais avaliações em larga escala, no entanto, a Secretaria Municipal de Educação considera a formação continuada como uma política pública municipal educacional para viabilizar possíveis avanços. Franco (2004, p. 45) argumenta que as avaliações em larga escala podem dar contribuições relevantes às políticas públicas educacionais, os gestores podem atuar a partir das informações básicas sobre as redes de ensino. Sousa (2013, p. 100) descreve que a grande preocupação dos resultados da avaliação externa é fazer com que as redes de ensino utilizem estes resultados para que se possa fazer uso deles, transformando-os em informações importantes para a melhoria da qualidade de ensino.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a ANA foram políticas públicas educacionais de âmbito federal, cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. O Departamento de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental realizou ações, programas ou projetos para acompanhar o processo de alfabetização?

Os cursos de formação, esse é o ponto principal e acompanhamento pontual. O nosso foco é mais na formação mesmo e descentralizada para favorecer que os professores participem, mas nas formações tratar sempre de resgatar,

estudos do próprio PNAIC e trazer os critérios da Ana, mas a formação é o nosso carro forte. (CLP, 2018).

Anualmente a RME coloca na Cidade do Conhecimento uma pesquisa para saber o que o professor quer para formação para o ano seguinte. Nós lançamos isso, mas a devolutiva é pequena, poucos professores participam, então a gente busca o que os professores precisam naquele momento para aquele planejamento. (ACIC, 2018).

Os relatos apresentados demonstram que a formação continuada é a principal política educacional para a elevação dos índices de Proficiência em Leitura e escrita da RME de Curitiba. O PNAIC tem sido objeto de política pública de investimento na formação continuada de professores alfabetizadores, por meio de uma proposta de alfabetização e letramento em leitura, escrita e matemática.

Constant (2017, p.191) ressalta que, nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, existem tendências gerais decorrentes de paradigmas partidários. “Contudo, as pressões sociais geram um processo de ajustamento de acordo com os interesses de diferentes organizações partidárias, sociais, culturais, como político-econômicas”. Desta forma, os objetivos dessas políticas podem ser reproduzidos por meio de programas educacionais.

Em relação ao impacto dos resultados da ANA, foi questionada a destinação de recursos financeiros e humanos para as escolas de menores índices. A professora que atua na coordenação de Língua Portuguesa relata que o resultado da ANA não influenciou na distribuição de recursos financeiros e humanos, uma vez que a RME de Curitiba possui o Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação (Projeto Equidade)⁶⁰, que faz uma análise mais ampla, não somente das aprendizagens das crianças.

Eles consideram a própria ANA e o IDEB, a questão da vulnerabilidade social a questão das famílias que recebem bolsa família, uma série de itens para determinar quais escolas precisam de um a mais, de mais professores, de mais recursos financeiros, mas não exclusivamente a ANA, a ANA faz parte, mas não determina sozinha. (CLP, 2018).

Em relação ao questionamento dos recursos financeiros e humanos para as escolas de menores índices, a Alfabetizadora do NRE do CIC relata que os

⁶⁰ O Projeto Equidade foi implantado em 2015, com o objetivo de propiciar às escolas da Rede Municipal de Ensino trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo para a construção da BOA ESCOLA. Em 2016, atende 48 escolas das 185 escolas da Rede Municipal de Ensino. (CURITIBA, 2016, p.5).

documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação garantem, por meio da Instrução Normativa n.4, de 05 de julho de 2017, que orienta a docência compartilhada por meio do trio de regência nas unidades escolares da RME de Curitiba. Porém, na prática, não está sendo efetivado, havendo unidades escolares em que a função da corregente é algo extinto, devido à falta de professores e de aposentadorias.

A ideia era que estes recursos humanos fossem para as unidades escolares principalmente de menores índices, para que se pudessem fazer essa recuperação, mas isso demanda RH, algo maior. Curitiba, desde de 2014 tem um Projeto chamado Equidade, teve todo um direcionamento de pessoal para fazer esse contraturno, para dar um apoio maior para essas unidades, conforme os anos foram passando, houve uma mudança, hoje algumas escolas ainda fazem parte do projeto equidade, mas não são todas as unidades o certo seria a equidade para todos, não só para alguns. (ACIC, 2018).

No entanto, como elencado nos Documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba direcionados à Alfabetização, se faz presente a Lei n. 14.681, que estabelece o Plano Municipal de Educação, que enuncia, na sua Meta 5, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, e para a cumprir esta meta, a lei apresenta 12 estratégias. No entanto, a única estratégia que foi apresentada nas entrevistas, que está sendo realizada, é a de formação continuada para professores alfabetizadores e a Prova Curitiba, que corresponde à estratégia de instrumentos periódicos de avaliação municipal e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano. Já as estratégias de ampliar o número de professores, garantindo o trabalho efetivo de dois professores por turma e de garantir número de professores para todas as atividades de apoio pedagógico, não aparecem nas falas das entrevistadas.

Entende-se a importância da integração da SME e das unidades escolares, que a especificidade da educação seja conduzida com mais propriedade para a elevação do desempenho escolar. Para Oliveira (2013, p. 49), “o peso dos indicadores de rendimento do aluno nas políticas da educação básica leva, a intensificar os usos das avaliações padronizadas na gestão das redes escolares, inclusive por força da indução da esfera central”. Souza (2013, p.104) descreve que, uma vez compreendidos os desdobramentos da realidade educacional, deve-se buscar projetos, programas e parâmetros para modificar o cenário e transformar em ação as metas desejadas. Para isso, necessita-se da coparticipação intensa entre equipes das escolas e equipe da SME.

5.4.2 Avaliação Nacional da Alfabetização e as Políticas de Formação Continuada do Núcleo Regional da Educação do CIC

Para se compreender como a Formação Continuada dos professores alfabetizadores faz uso dos resultados da ANA, buscou-se identificar quais as contribuições destas formações para o processo alfabetizador. A formação continuada na Educação Básica está prevista na Lei de Diretrizes de bases n. 9.397/1996, a qual se dedicou, no seu Título VI, aos Profissionais da educação, afirma em seu Art. 62A, Parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1966).

A formação continuada tem como objetivo suprir carências da formação inicial dos professores, devido à precariedade em que se encontram os cursos de formação docente em nível de graduação. Desta forma, a formação continuada tem a finalidade de proporcionar uma base adequada para a atuação destes profissionais, Para Gatti (2008, p. 58), muitas iniciativas de cursos de formações continuadas no setor educacional correspondem a programas compensatórios e não há a finalidade de aprofundar e avançar os conhecimentos dos docentes.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

Constant (2017, p. 212) salienta que os programas de formação continuada, mesmo que colaborando com a formação inicial e continuada do professor, não podem ser relacionados a um recurso definitivo para as dificuldades relacionadas à alfabetização. A valorização da experiência do professor não deve ser deixada de lado, como também a importância de se investir em uma formação inicial de qualidade.

A professora que atua na coordenação de Língua Portuguesa evidencia a importância do PNAIC enquanto formação continuada, descrevendo que não houve uma participação de 100% dos profissionais da RME, mas acredita que muitos conseguiram fazer uma reflexão e avaliação mais aprofundada de sua prática pedagógica.

O PNAIC movimentou um pouco mais a Rede na formação dos professores, no sentido que já havia várias orientações como os Cadernos Pedagógicos, encaminhamento em forma de sequência didática, com o PNAIC essa organização do planejamento ficou mais forte. O PNAIC trouxe vários elementos, a questão da avaliação, porque até então, se olhar até os próprios livros didáticos, antes do PNAIC eles não traziam muitos apontamentos sobre esse acompanhamento da aprendizagem, com o PNAIC trouxe todas aquelas tabelas de monitoramento para acompanhar por meio de ditado, por meio do que a criança já produz, da forma como ela oraliza, a leitura [...] (CLP, 2018).

A professora que atua na área de Alfabetização do Núcleo Regional de Educação do CIC relata que a SME caminhou lado a lado com o PNAIC, houve o incentivo para os profissionais para realizarem as formações. Salientou que o PNAIC trouxe muitos avanços na construção de alguns documentos da RME, como, por exemplo, o Currículo, que foi baseado nos autores do PNAIC, como Magda Soares, Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz Leal. A professora ressalta que, em alguns momentos, o PNAIC demonstrou que o caminhar da RME estava à frente das práticas sugeridas.

O PNAIC é valorizado pelo município, realizou ações e até em muitos momentos constatou-se que caminhar da rede ele é bem superior, algumas práticas do caderno do PNAIC eram muito inicial em relação ao que as professoras já vêm fazendo. Tínhamos um paralelo com as meninas, uma descoberta talvez que para determinado município a formação do PNAIC estava trazendo uma evolução, mas para nós, já estávamos à frente desta caminhada. (ACIC, 2018).

Um dos eixos do PNAIC é a formação continuada para os professores alfabetizadores; desta forma, a professora que atua na área de Língua Portuguesa foi questionada sobre os critérios que a RME utiliza para a permanência ou destituição de funções dos profissionais das unidades escolares.

A determinação da escolha de função não está ligada ao PNAIC, mas no documento orientador para documento norteador para escolha de vaga, possui um sistema criterioso, como continuação de ciclo, participação em cursos, daria preferência para o professor que fez o PNAIC continuar nas

turmas de alfabetização, mas não que seja uma regra, que só pode ficar se fizer PNAIC. (CLP, 2018).

Para a professora do NRE da CIC um dos problemas que encontra nas unidades escolares é a negligência dos gestores escolares na escolha de profissionais para atuarem nas turmas de alfabetização. Descreve que, mesmo com uma Portaria que dispõe critérios prioritários para a escolha de funções, onde a formação continuada encontra-se como principal critério, infelizmente não é isso que ocorre em muitas unidades escolares, uma vez que as próprias escolas criam seus critérios, como, por exemplo, o professor que está mais tempo na casa, possui o direito de escolher primeiro a sua função, ou os gestores utilizam-se de seu poder para privilegiar a preferência daqueles professores que trabalharam em sua eleição.

Assim, a escolha dos professores para atuar em turmas do ciclo I muitas vezes não segue os critérios da normativa, principalmente os primeiros anos, que não são muito atrativos em face da dificuldade inicial de adaptação à escola, por virem de CMEIs e as turmas de terceiros anos, devido à responsabilidade de retenção e, de certa forma, a culpabilidade atribuída ao professor pelo fracasso escolar de alguns alunos. Deste modo, os professores novos na RME, com pouca formação na área de alfabetização, assumem estas turmas.

A Portaria n. 56, de 16 de novembro de 2015, dispõe sobre a fixação de critérios para a distribuição de funções aos/às professores/as em exercício nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E no seu Parágrafo único, estabelece que critérios prioritários devem obrigatoriamente seguir a ordem estabelecida, para distribuição de funções aos/às professores/a.

Art. 2.º São critérios prioritários que devem ser considerados na distribuição de funções aos/às professores/as:

- I. a formação continuada vinculada diretamente à função pretendida;
- II. o perfil e o conhecimento específico do/da professor/a para trabalhar com determinada etapa/ano/ciclo e/ou componente curricular;
- III. a efetividade do trabalho pedagógico com os/as estudantes;
- IV. a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no ano anterior;
- V. a indicação da equipe gestora para que o/a professor/a acompanhe a turma ao longo de cada ano ou ciclo seguinte. (CURITIBA, 2015).

A professora que atua no NRE do CIC argumenta a angústia em saber que muitas unidades escolares não possuem esse comprometimento com a educação, havendo a necessidade do envolvimento de todos os profissionais da escola; é preciso compreender que “aquele” estudante não é da professora “B”, mas sim pertencente à

escola. A gestão escolar, os pedagogos devem ser atuantes neste processo, ter um olhar específico para o professor do Ciclo I, quem é o profissional qualificado para assumir o 1º ano? A equipe pedagógica precisa compreender que o ciclo I, principalmente o 1º ano, é a base para o sucesso dos 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Atualmente, quem se interessa pela docência são pessoas oriundas das classes populares, e de acordo com Mendes e Alvarenga (2005, p. 8), “aproximadamente um terço dos professores se auto classifica pobre e a maioria se considera pertencente à classe média baixa”, conseqüentemente, pela pauperização do professorado, os baixos salários apresentam-se associados com o baixo capital cultural dos professores alfabetizadores. Albuquerque e Leal (2004, p. 113) discordam que qualquer cidadão pode assumir a função de alfabetizador, e a pauperização do professor alfabetizador, por meio das más condições de trabalho, enfatiza o fortalecimento da falsa ideia de que, para alfabetizar, não são necessários conhecimentos prévios.

Os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental devem levar em conta que a ação pedagógica nas referidas séries está diretamente ligada ao ensino da língua escrita. De um modo ou de outro, o professor estará lidando com crianças em processo de alfabetização, algumas em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de escrita ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento. (BRITO, 2007, p. 6).

A professora que atua na coordenação de Língua Portuguesa, quando questionada se a SME realizou ações em relação aos resultados da ANA dos anos de 2013/2014/2016, afirmou:

Não, porque a SME já oferta bastante formação para os professores, e temos sempre que considerar que os professores não podem ficar só fazendo formações de língua portuguesa, eles têm que ter tempo na permanência deles para planejamento, para eles estudarem outros componentes curriculares como história, geografia, educação especial muitas vezes, até para tratar da inclusão. (CLP, 2018).

Em relação às formações, salienta que são voltadas para as turmas dos 1º ano, 2º ano e 3º ano, de acordo com o Currículo do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Curitiba, sendo que os critérios avaliados na ANA estão contemplados no Currículo. Em suas palavras:

Não é o caso de fazer uma formação para a avaliação ANA, para ir bem na prova, mas sim para o desenvolvimento da criança mesmo, por isso que a gente não tem um foco separado para ANA, dentro da formação a gente trabalha muito a leitura, que é a dificuldade que aparece na ANA. (CLP, 2018).

A professora que atua no NRE da CIC relatou as ações que estão sendo tomadas para a elevação dos índices de proficiência apresentados na ANA, como, por exemplo, a Escola Municipal - EM 20,⁶¹ que apresentou apenas 31,91% dos estudantes em nível de proficiência suficiente em leitura.

Há tentativas de ações na EM 20, é uma escola com atendimento prioritário e principalmente por fazer Parte do Projeto Equidade. No entanto, é uma escola de difícil acesso. O NRE envia para a escola uma agenda mensal de atendimento, porém no dia que antecede o atendimento a escola liga avisando que o professor não estará na escola. (ACIC, 2018).

Diante do contexto apresentado pela professora que atua no CIC, os momentos de formação continuada dentro da unidade escolar se tornam praticamente inexistentes, o que impossibilita a reflexão da gestão escolar e dos professores para a melhoria de suas práticas e, conseqüentemente, o desempenho de seus estudantes.

Do ponto de vista das regras organizacionais, a escola não é apenas um “locus de reprodução, mas também um locus de produção”, constituindo-se neste caso “como uma instancia (auto) organizada para a produção das regras (não formais e informais). (LIMA, 2001, p. 63-64).

Como citado anteriormente, por ser uma avaliação diagnóstica, a ANA compreende em uma das suas dimensões a avaliação institucional ou a avaliação da gestão escolar.

Avaliar a gestão escolar é também, em grande medida, avaliar a própria escola no seu todo, uma vez que os responsáveis pelos órgãos de gestão, não podem ser indiferentes a nada do que ocorre no âmbito escolar. E São muitas as dimensões e os aspectos que devemos ter em consideração quando falamos de escola, sobretudo quando reconhecemos não apenas como *instituição social*, mas sobretudo, como uma *organização educativa complexa*. (AFONSO, 2013, p. 39, grifos do autor).

Neste contexto, Luckesi (2018, p. 194) sinaliza que a unidade escolar precisa ser investigada, partindo dos resultados da avaliação, de modo permanente,

⁶¹ EM 20 é uma escola integral, faz parte do Projeto Equidade, apresenta resultados precários em todas as avaliações em larga escala, possui pouca participação de professores em formações, está localizada em uma área vulnerável, muito próxima a uma região de ocupações, as crianças ficam fora por um período porque vão fazer ocupações em outras regiões, possui rotatividade professores

subsidiando decisões dos gestores, com o objetivo de assegurar a qualidade positiva da ação institucional e garantir a formação satisfatória de todos os seus estudantes.

No entanto, infere-se a importância da gestão escolar comprometida com a qualidade da educação. A professora que atua no NRE do CIC, quando questionada sobre a elevação de 11,83% no Nível de Proficiência em Leitura da ANA 2014/2016 da EM 7, relata:

A EM 7 é uma escola que possui uma gestão participativa, gestor, setor pedagógico, professores, é uma escola que caminha lado a lado, direção, pedagogo, um grupo mais maduro de professores, um grupo que não tem rotatividade de professores, o grupo é fixo fechado o que também é algo que qualifica esse trabalho. Em relação ao PNAIC 95% da escola participou da formação. A escola possui um olhar específico no Ciclo I, um olhar para os professores alfabetizadores e um dos critérios para o ciclo I é formação continuada, professor está fazendo formação continuada ele tem preferência de seguir com a turma ou de escolher a turma, esse é um dos critérios, diferente que não é o mais velho da casa, é o perfil do professor. (ACIC, 2018).

Percebe-se a importância do cumprimento de critérios para escolha de função de professores estabelecidos na Portaria n.56/2015 da SME, que estabelece a formação continuada como critério principal. Para Cagliari (1999, p. 130), o professor alfabetizador precisa ter conhecimentos básicos, sólidos e completos a respeito do ensino de língua portuguesa, sendo necessário conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração, e como a escrita e a fala se relacionam, ensinar a ler e escrever, garantindo uma educação significativa.

Em síntese, verifica-se que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba possui um programa sólido de formação continuada de professores. A professora que atua na coordenação de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino Fundamental organiza formações para as Alfabetizadoras dos 10 Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, com o objetivo de conectar todas as 185 escolas municipais em um único projeto educativo.

Nos relatos, infere-se a importância do PNAIC, no eixo da formação continuada, com a finalidade de capacitar os professores do Ciclo I, tendo como propósito a mesma formação em diversas regiões do país, com o compromisso da consolidação da Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo até os 8 anos de idade, até o final do 3º ano do ensino fundamental. O PNAIC tem a proposta de construir reflexões em torno das práticas alfabetizadoras, por meio de pressupostos teórico-metodológicos para conhecer, compreender e aprimorar o processo de alfabetização. A Formação continuada do PNAIC, para os professores alfabetizadores, teve sua

primeira turma no ano de 2013 e encerrou-se no ano de 2018, totalizando 6 anos de formações de PNAIC, porém, essa formação não contemplou todos os professores do Ciclo I, pois é direcionada apenas para o professor que atua nos anos iniciais.

Retomam-se algumas informações pertinentes ao PNAIC, que foi um programa de iniciativa do governo federal, constituído por quatro eixos de atuação: formação continuada para professores alfabetizadores (eixo principal); materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas (neste eixo corresponde a ANA em âmbito nacional) e gestão, controle social e mobilização.

Constata-se que ANA teve sua 1ª edição em 2013, 2ª edição em 2014 e 3ª edição em 2016, sendo que os testes foram realizados no mês de outubro dos respectivos anos. Os eixos do PNAIC ocorrem simultaneamente, desta forma, verifica-se que as formações continuadas do PNAIC aconteceram de 2013 a 2018, sucedendo-se praticamente 4 anos de formação continuada dos professores alfabetizadores. No entanto, em Nível de Brasil, a variação dos Resultados da ANA 2014-2016 no Nível Proficiente de Leitura revelou um aumento de desempenho dos estudantes de 1,44%, e no Nível de Proficiência de Escrita aponta uma elevação de 66,13% de estudantes.

No Município de Curitiba, a variação dos resultados no período de 2013-2016 refletiu um ínfimo aumento de desempenho dos estudantes, de 0,01% no Nível Suficiente de Leitura, ou seja, não apresentou nenhum avanço significativo no período de quase 4 anos de investimento, considerando que o objetivo do programa era assegurar o direito de alfabetização até o final do “ciclo de alfabetização. Em relação ao Nível Suficiente em Escrita, a pesquisa revela que 81,44% dos estudantes encontram-se neste nível, e, em virtude de mudanças metodológicas, impossibilita fazer a comparação.

De acordo com o MEC,⁶² o governo federal investiu nos quatros eixos do PNAIC, do final de 2012 até o ano 2014, o valor de R\$ 2,7 bilhões, correspondendo o maior investimento do programa; no ano de 2016, o investimento foi de R\$ 340,2 milhões; em 2017, o investimento corresponde a R\$ 132 milhões, e no último ano do PNAIC, foi investido no ano de 2018, 523 milhões. Não foram encontrados valores investidos no ano de 2015. Neste cenário, pode-se deduzir que o avanço de

⁶² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35575?start=20>. Acesso em: mar. 2019.

desempenho dos estudantes foi baixíssimo diante dos valores investidos pelo governo federal. Desta forma, entende-se que a política do PNAIC não foi suficiente para a mudança do quadro do fracasso escolar da alfabetização.

Lima (2018, p. 83) ironiza o PNAIC com a política de “analfabetização” brasileira. Constata-se, em sua pesquisa, que as políticas públicas educacionais para alfabetização tentam camuflar o termo analfabetismo, por meio da criação de novos termos, como o próprio termo letramento.

O que constatamos é que a realidade difere muito do que é garantido em lei, que a garantia das oportunidades educacionais, e consequentemente a garantia da alfabetização das nossas crianças é uma falácia, que não sai literalmente do papel. Por conseguinte, a gestão direta e indireta das escolas de educação básica no Brasil, desenvolveram e contribuíram para uma cultura centrada na avaliação, que ao invés de valorizar os profissionais do magistério, acompanhar as práticas pedagógicas, bem como contribuir para construção de uma formação humana integral dos educandos, distorce, deturpa e cria cotidianamente receituários e práticas “duvidosas”, para atingir os melhores resultados possíveis, na corrida do “vale-tudo” pela tão esperada “nota verde” da avaliação. (LIMA, 2018, p. 84).

No entanto, ficou evidente que a Formação Continuada é a principal ação da SME para cumprir a Meta 5 do Plano Nacional Educação (2014-2024) e do Plano Municipal de Educação (2015-2025), mas a legislação não estabelece políticas correlatas para sanar os problemas internos e externos das práticas pedagógicas, como a de falta de recursos para melhorar a estrutura física e de profissionais nas escolas, de valorização docente, as condições de trabalho, o número de alunos em sala e de profissionais de apoio, entre outros. Infelizmente, o PNE, assim como o PME, deveriam ser o ponto central das políticas educacionais, porém, reforça-se a fala de Saviani (2016, p.29) de que os mesmos não passam de uma carta de intenções.

5.4.3 Alfabetização e Letramento na Avaliação Nacional da Alfabetização do Núcleo Regional da Educação do CIC

Para se compreender o baixo nível de desempenho dos estudantes da RME apresentados nos Resultados da ANA, de 2014/2016, foi realizado um questionário on-line (Forms). Foi feito o contato com as 26 pedagogas das escolas que fazem parte do NRE da CIC, convidando-as para participarem da presente pesquisa, através de um questionário on-line que lhes seria enviado por e-mail, via Microsoft/Forms. Devido à ausência do retorno dos questionários, foi entrado em contato novamente com as

pedagogas, mas muitas não apresentavam o interesse em participar da pesquisa. Também foi reenviado o questionário por e-mail para todas as escolas, explicando a importância da participação das pedagogas para a pesquisa e, conseqüentemente, a importância desta pesquisa para a RME de Curitiba, por investigar as políticas educacionais na garantia da alfabetização dos estudantes. Entretanto, mesmo com tantas insistências, o retorno não foi conforme o esperado. Das 26 escolas no NRE do CIC, apenas 6 pedagogas realizaram a devolutiva, correspondendo a uma amostragem de 23,07%.

O questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas, sistematicamente articuladas, para levantar informações da utilização da ANA no contexto escolar. As pedagogas serão identificadas por letras (PA, PB, PC, PD, PE e PF) para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

Observamos que todos Pedagogos que participaram da pesquisa possuem formação em Pedagogia, 4 possuem curso de pós-graduação lato sensu, 1 possui pós-graduação stricto sensu (Mestrado), e 1 pedagoga não possui nenhum curso de pós-graduação. A idade dos profissionais varia de 38 a 48 anos de idade, todos do sexo feminino. Em relação ao tempo de experiência na atuação como pedagoga, a pesquisa revelou que 4 pedagogas possuem acima de 16 anos de experiência, 1 pedagoga de 6 a 10 anos e a outra pedagoga possui menos de 5 anos de experiência. A carga horária na função de Pedagoga correspondeu a 50% que trabalham 20 horas semanais e 50% que trabalham 40 horas semanais.

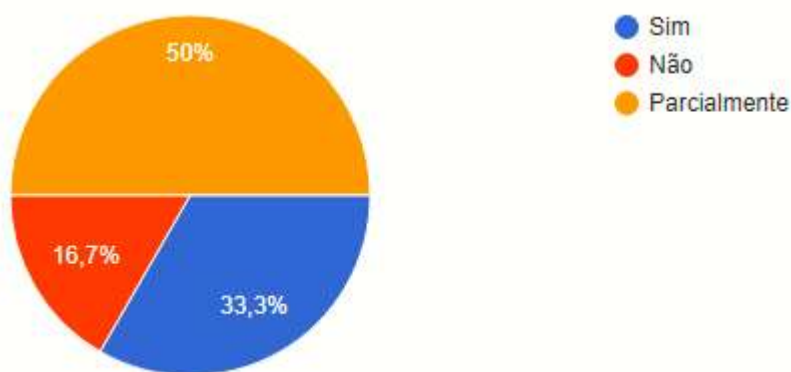
QUADRO 9 – PERFIL DOS PEDAGOGOS DO NRE CIC PARTICIPANTES

PA	41	Pedagogia	Especialização	Feminino	Acima de 16 anos	Acima de 16 anos	40 h
PB	36	Pedagogia	Especialização	Feminino	Acima de 16 anos	De 6 a 10 anos	20 h
PC	34	Pedagogia	Não possui	Feminino	De 6 a 10 anos	Menos de 5	20 h
PD	43	Pedagogia	Especialização	Feminino	Acima de 16 anos	Acima de 16 anos	40h
PE	48	Pedagogia	Especialização	Feminino	Acima de 16 anos	Menos de 5	40 h
PF	38	Pedagogia	Mestrado	Feminino	De 11 a 15 anos	De 6 a 10 anos	20h

Fonte: Elaborado pela autora.

As pedagogas foram questionadas, em relação ao resultado da ANA, se o mesmo retrata o nível real de aprendizagem dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Apenas a PE discorda do resultado da ANA de sua escola.

GRÁFICO 12 – RESULTADO DA ANA E O NÍVEL REAL DOS ESTUDANTES



Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira questão do questionário foi aberta, com o objetivo de investigar as ações realizadas pela Equipe Pedagógica Administrativa (EPA) da escola para acompanhar o desempenho dos alunos no processo alfabetização dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental. A maioria das pedagogas realiza o acompanhamento nas permanências, 3 citaram a utilização do PAPI (Plano de Apoio Individual), 2 realizaram ações de apoio com corregentes e com atividades adaptadas aos alunos com dificuldades; a maioria cita a análise de materiais, avaliações diagnósticas de leitura e escrita, avaliações com outros especialistas e conversas com a família; 2 citam que realizam pré-conselhos, conselhos e pós-conselhos de classe. As respostas revelam que, por meio de diferentes estratégias, há um trabalho de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização e de realização de atividades de intervenção, conforme indicam as respostas.

Permanência concentrada, com análise das produções dos estudantes e encaminhamentos específicos ao que necessitam de atendimento individualizado, como por exemplo: PAPI (Plano de apoio pedagógico individual), atividades adaptadas e outros encaminhamentos que se fizerem necessários. (PA).

Acompanhamento da evolução da aprendizagem dos estudantes nas permanências das professoras no decorrer do trimestre, PAPI, portfólio, avaliações trimestrais, entre outros. (PB).

Fazemos acompanhamento a partir dos planejamentos, sequências didáticas juntamente com as professoras regentes, permanências concentradas. Apoio Escolar (trabalho de corregência) com aqueles alunos que apresentam dificuldade, Preenchimento do PAPI (Plano de Apoio Pedagógico Individual) Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação. (PC).

Acompanhamento através de permanências concentradas, análise dos diários/planejamentos, avaliações diagnósticas de leitura e escrita realizada pela EPA, avaliações diagnósticas e trimestrais realizadas pelos professores. (PD).

Acompanhamento da aprendizagem dos alunos, pré-conselho, conselho e pós-conselho de classe, análise do percurso da aquisição da escrita, através de ditados e registros mensais de cada estudante. (PE).

Avaliações diagnósticas, encaminhamentos para avaliação com outros especialistas, orientações e conversas com as famílias, pré-conselhos de classe, conselhos e pós-conselhos, permanências concentradas com as professoras. (PF).

Apresenta-se que 66% das ações correspondem à permanência concentrada, conforme o Caderno Pedagógico *Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba* (2012), o qual estabelece como função do pedagogo “Organizar os momentos de permanência dos professores, de modo a acompanhar, de forma planejada e intencional, o processo de ensino-aprendizagem” (CURITIBA, SME, p. 31).

O Plano de Apoio Pedagógico Individual (PAPI) foi citado como ações em 3 escolas, constituindo um apoio pedagógico em horário regular de aula e deve ocorrer em sala, por meio da diversificação de estratégias de ensino e de atividades adaptadas para os estudantes que apresentam dificuldades significativas de aprendizagem. Este apoio é realizado principalmente pela corregente, regente ou professor de apoio e deve ser registrado no Plano de Apoio (Apêndice E), constando a data, as intervenções pedagógicas realizadas, os avanços e resultados obtidos. O PAPI, durante o ano letivo deve compor o portfólio do estudante⁶³, sob a responsabilidade do professor regente da turma, e ao final de cada ano letivo, o mesmo é arquivado junto aos demais documentos do estudante, sob a responsabilidade do pedagogo.

O Plano de Apoio Pedagógico é um documento que registra as necessidades de aprendizagem do estudante, a partir da identificação de suas

⁶³ O portfólio consiste em pasta individual, na qual são organizados trabalhos realizados pelo estudante, durante um ano letivo ou ciclo de aprendizagem, tendo por objetivo documentar os percursos individuais de construção do conhecimento, tomando-se como objeto de análise os avanços acadêmicos verificados no processo de ensino-aprendizagem (CURITIBA, SME, p. 105).

potencialidades e capacidades – o que ele sabe, o que ele precisa saber e as intervenções pedagógicas necessárias para superação das dificuldades apresentadas. O Plano de Apoio Pedagógico foi instituído pela SME, considerando-se a organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem. (CURITIBA, 2012, p. 86).

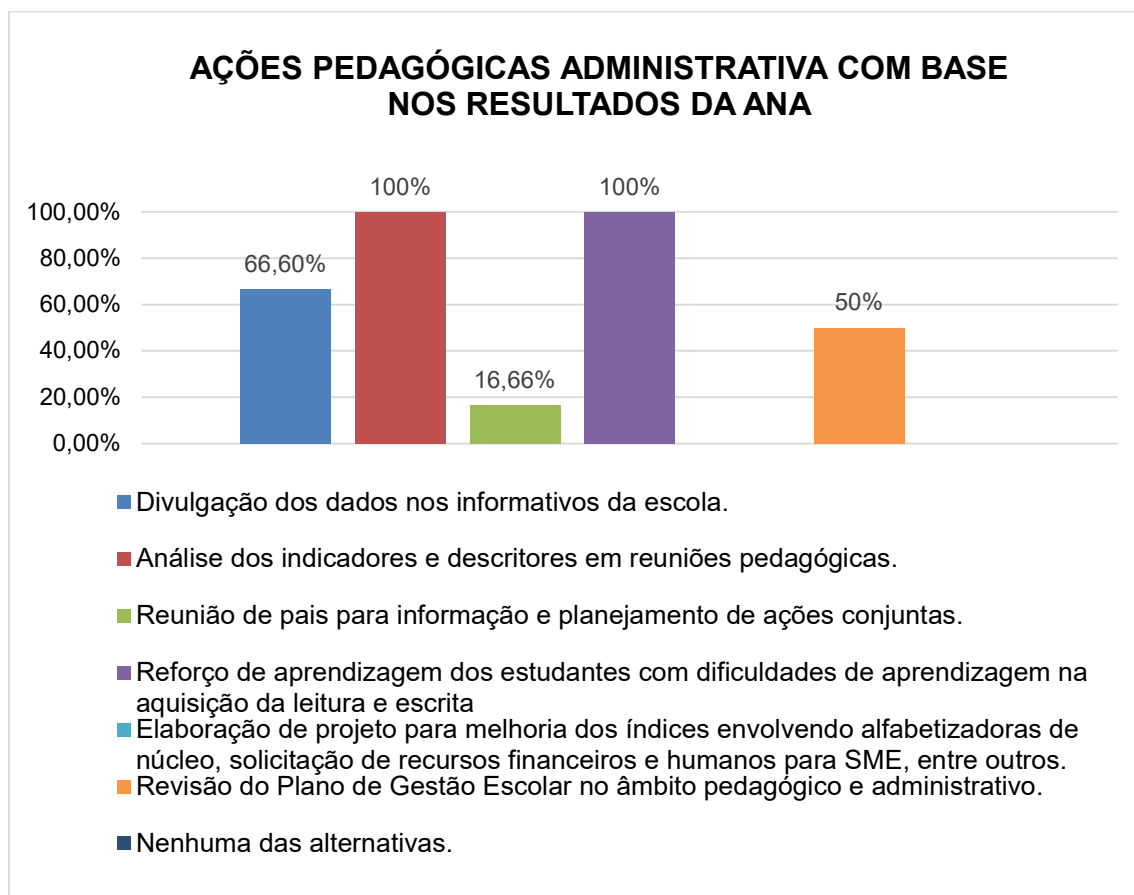
Entende-se que o PAPI é essencial para os estudantes que possuem dificuldades significativas de aprendizagem, pois muitas vezes o professor regente não consegue dar o suporte necessário, assim, o corregente irá realizar um apoio individualizado, de acordo com a necessidade do estudante. No entanto, este trabalho poderia ser intensificado com a efetivação da Estratégia 5.2 do PME, que propõe a ampliação de dois professores em sala, e da Estratégia 5.5 de garantir número de professores(as) para todas as atividades de apoio pedagógico. Como citado anteriormente, a Portaria n. 53/2017 estabelece um regente por turma, e, para as turmas regulares, estabelece para as turmas de 1º ao 5º ano 4 horas semanais de corregência, e para as turmas integrais 7 horas de docentes auxiliares.

No entanto, a efetivação do PAPI está relacionada a diversos fatores, entre os quais a necessidade de um professor para corregência, pois na escola o corregente muitas vezes assume as turmas de professores que faltam o trabalho.

Sabemos que ,pelo número do pessoal, a corregência não está sendo efetivado, então nós temos algumas unidades que dão preferencias para o ciclo I e não tiram os professores de corregência, também temos outras unidades que não tem nem para remédio corregente, é algo em extinção dentro da unidade. (ACIC, 2018).

Foi realizada uma questão fechada para investigar se a gestão escolar considera os indicadores da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para planejar ações pedagógicas administrativas.

GRÁFICO 13 – AÇÕES PEDAGÓGICAS ADMINISTRATIVAS REALIZADAS PELA GESTÃO ESCOLAR COM BASE NOS RESULTADOS DA ANA



Fonte: Elaborada pela autora

Verifica-se que as ações de análise dos indicadores e descritores em reuniões pedagógicas e a de reforço de aprendizagem dos estudantes com dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita estão presentes em 100% do universo das escolas pesquisadas. No entanto, 66,66% das pedagogas relatam que a gestão escolar divulga os resultados da ANA nos informativos da escola e 50% da gestão escolar realizam a revisão do Plano de Ação Escolar, utilizando a ANA como indicador para as mudanças pedagógicas e administrativas.

Nenhuma das escolas relatou que promove como ação a elaboração de projeto para a melhoria dos índices envolvendo alfabetizadoras de núcleo, solicitação de recursos financeiros e humanos para SME, entre outros. E apenas uma escola divulga os resultados da ANA em reuniões de pais, e realiza o planejamento de ações conjuntas para elevar o desempenho dos estudantes nas turmas de alfabetização.

Com base no Gráfico 14, compreende-se que a ANA não está sendo assumida como um instrumento de avaliação institucional, com a finalidade de compreender a

realidade de aprendizagem de seus estudantes. Quando o INEP divulga os resultados da ANA, o gestor escolar está recebendo um diagnóstico da situação da alfabetização de sua unidade escolar, mas o mesmo precisa refletir e tomar decisões e encaminhamentos sobre aquele resultado, caso isso não ocorra, a ANA como função diagnóstica perde a sua finalidade.

A avaliação institucional tem por base os resultados-fim de sua ação: a aprendizagem por parte dos seus estudantes; e, a seguir, a verificação de todos os possíveis fatores intervenientes nos procedimentos de ensino dessa instituição, desde que eles foram e/ou são os responsáveis pela implementação de ações e conquista dos resultados desejados. Os recursos serão considerados satisfatórios à medida que subsidiem a efetiva produção dos resultados-fim desejados. (LUCKESI, 2018, p. 194).

Entende-se como ações essenciais a elaboração de projetos para a melhoria do desempenho dos estudantes das turmas de alfabetização, articulada entre unidade escolar-NRE-SME, por compreender que a avaliação institucional é um recurso para a execução do planejamento de metas, ações e recursos necessários para atingir os resultados satisfatórios, neste caso, o direito da alfabetização. Conforme Luckesi (2011, p. 171), “Sem efetivo investimento na execução da ação, não há pontos positivos. Não basta planejar bem, importa também executar com eficiência e é no processo de execução que a avaliação tem o seu lugar”.

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus autores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação de aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal. (FREITAS et al., 2014, p. 35).

Outro fator considerado importante e apenas uma escola realiza como ação é a informação dos resultados da ANA, uma vez que o INEP não disponibiliza os resultados por escolas, somente por município e estado, pelo fato de compreender que a ANA é uma avaliação diagnóstica e não de ranqueamento. Por entender a ANA como uma avaliação diagnóstica, com a finalidade de aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática, se torna primordial a divulgação dos resultados para a comunidade escolar e a família para identificar os problemas, refletir sobre as práticas de ensino e incentivar os pais a acompanharem o rendimento

dos seus filhos. Para o PNAIC, toda criança tem condições de aprender e de se desenvolver e a responsabilidade pela efetivação do pacto depende de:

[...] de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade. É um direito de cada uma delas e um dever de todos nós. (BRASIL, 2012b, p. 7).

Nesta investigação, algumas pedagogas comentaram a dificuldade para realizar as ações de intervenção utilizando os resultados da ANA.

Uma das maiores dificuldades são as ações em relação às famílias, no que se refere ao envolvimento e comprometimento em atendimento específicos e auxílio em casa. (PA, 2018).

Readequação dos planejamentos. (PD, 2018).

Uma dificuldade é a de conciliar horários com todos os professores para reuniões pedagógicas, visto que muitas reuniões são feitas nas permanências, e cada professor tem um dia da semana separado para planejamento e estudos. (PF, 2018).

Reconhece-se a importância do apoio e acompanhamento dos responsáveis no processo de escolarização dos estudantes. A comunicação entre escola-família pode acontecer de diferentes formas, como por meio de bilhetes via agenda ou através de reuniões, conforme a necessidade da unidade escolar. Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p. 210) consideram a comunicação um “instrumento que viabiliza a relação família-escola, que poderá agir como facilitador e promotor da relação”.

É preciso então que a escola e os pais se relacionem mais claramente e que as “negociações” sejam feitas de modo a suprir ambos os lados satisfatoriamente. Aqui o elemento básico é a comunicação. Todas as outras formas de envolvimento de pais se apoiam nos meios usados para entender um ao outro. (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p. 204).

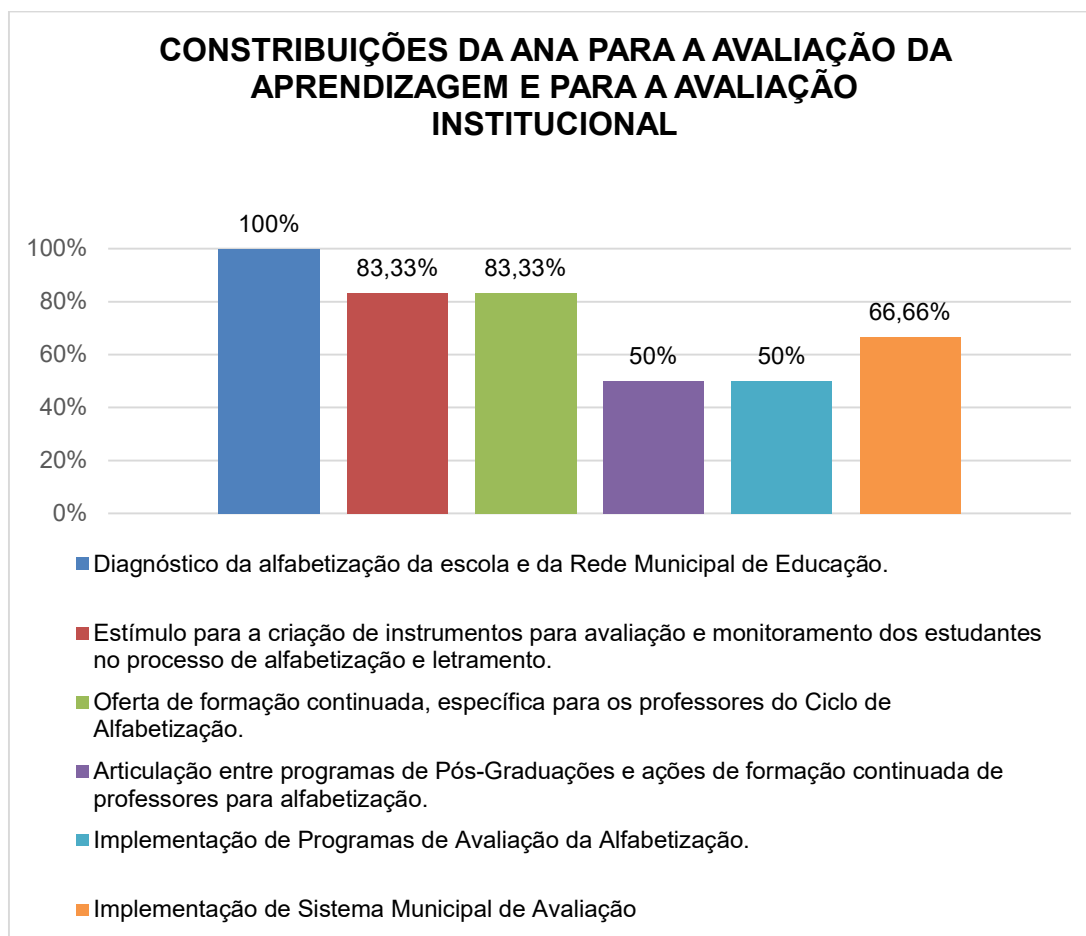
Nos resultados da ANA, ficaram evidentes as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, o que requer a readequação do planejamento do professor, pensando-se nas necessidades de aprendizagem dos estudantes. O professor da RME de Curitiba que trabalha 20 horas semanais dispõe de 7 aulas semanais (33%) para a realização de planejamento e estudo de textos que fundamentam a prática pedagógica. No entanto, observa-se que, na mesma turma de

3º ano, há estudantes que ainda não conseguem ler e escrever palavras simples, enquanto outros estão com a alfabetização consolidada. Isso dificulta um planejamento que atenda à heterogeneidade da turma, e muitas vezes o professor regente realiza atividades diferenciadas, pensando em aplicar no horário do professor corregente, para poder dar o suporte para os estudantes com mais dificuldade, mas nem todas as escolas possuem a corregência de forma ativa. Desta forma, cabe à escola pensar em um projeto de nivelamento com o objetivo de retomar as aprendizagens que não foram consolidadas por seus estudantes, garantindo o direito à alfabetização.

Em relação à dificuldade da Pedagoga F em conciliar horários com todos os professores para reuniões pedagógicas, é realmente uma tarefa quase impossível, pois a SME envia para as unidades escolares o Calendário praticamente pronto, podendo realizar algumas modificações. Uma alternativa seria a SME disponibilizar um dia da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) para apresentar a todos os profissionais da unidade escolar o resultado da ANA, enfatizando-se que os resultados não correspondem a uma questão final do processo da avaliação, mas, sim uma avaliação diagnóstica, que permite identificar as fragilidades e problemas da escola. A partir disso, realizar planos de ações, metas e estratégias para a melhoria ou superação de problemas da realidade, uma vez que todos os profissionais são responsáveis pelo sucesso ou fracasso da unidade escolar, não apenas o professor da turma do 3º ano que estava em exercício na aplicação do teste cognitivo da ANA.

Em forma de questão fechada, as pedagogas apontaram as contribuições da ANA para a avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, conforme demonstrado no Gráfico 14.

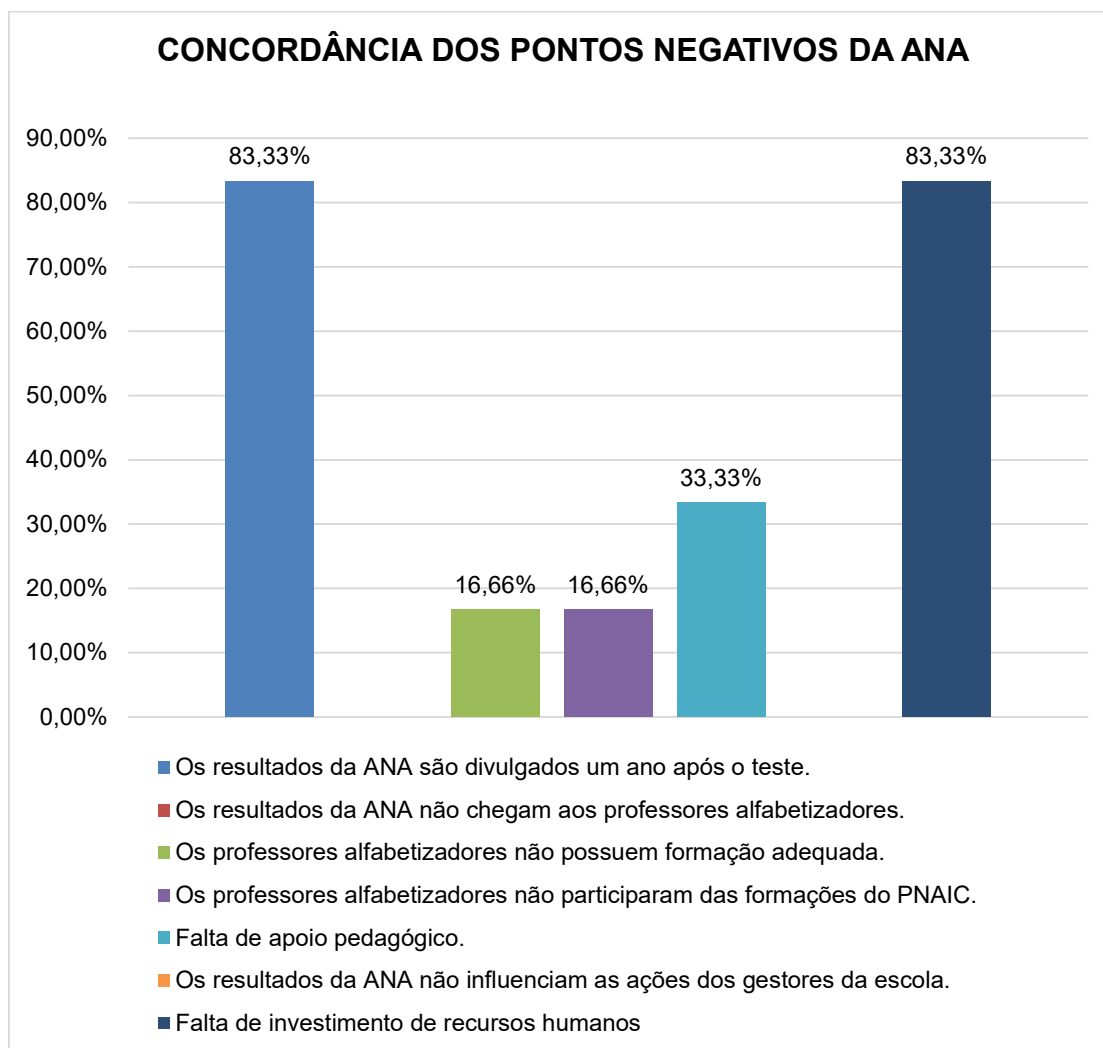
GRÁFICO 14 - CONTRIBUIÇÕES DA ANA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL



Fonte: Elaborada pela autora

Também em forma de questão fechada, solicitou-se a concordância dos pontos negativos da ANA que foram apontados em algumas pesquisas científicas.

GRÁFICO 15 – CONCORDÂNCIA OS PONTOS NEGATIVOS DA ANA APONTADOS PESQUISAS CIENTÍFICA



Fonte: Elaborada pela autora

Em relação ao Plano de Gestão Escolar, questionaram-se as ações existentes no tratamento dos resultados das avaliações em larga escala. De acordo com as pedagogas, 83,33% das unidades escolares afirmaram a existência de ações referentes aos resultados das avaliações em larga escala e apenas 1 escola declarou não utilizar os dados de avaliação em larga escala no Plano de Gestão Escolar. Das 5 escolas que confirmam ações explicitadas no Plano de Gestão Escolar, 4 descreveram as ações previstas no plano.

Ações tanto no que se refere pedagogicamente quanto dos recursos físicos necessários. (PA, 2018).

Retomada dos conteúdos nas questões de baixo rendimento e avanço nos componentes onde as questões tiveram um maior rendimento. (PA, 2018).

Momentos de leitura nos diversos espaços da escola; sacola literária, varal da poesia; aquisição/ampliação dos livros de literatura infantil para empréstimo; prioridade de correção para o ciclo I. (PD, 2018).

Ampliação de projetos de estímulo a leitura e escrita, atividades que envolvam a participação dos familiares, ações que promovam momentos de estudos e reflexões com os professores. (PF, 2018).

No entanto, infere-se que 5 escolas da NRE da CIC apresentam ações referentes aos resultados das avaliações em larga escala, entretanto, o Gráfico 14 demonstra que apenas 3 escolas declaram realizar ações com base nos resultados da ANA no Plano de Gestão Escolar.

O questionário apresentou uma questão aberta para as pedagogas comentarem, em relação à ANA e ao processo de alfabetização que não foi abordado. Obtiveram-se dois comentários:

Observa-se um empenho muito grande por parte da EPA e dos professores regentes em fazer o melhor e assim conseguir alfabetizar todos os alunos. Porém questões como número reduzido do quadro de professores, número excedente de estudantes por turma, falta de apoio/colaboração por parte dos pais, falta de apoio por parte da mantenedora, desvio da função da escola (assistencialista) interferem significativamente para o avanço e para a alfabetização e letramento da maioria dos alunos. (PD, 2018).

Constata-se, na fala da PF, o comprometimento da unidade escolar para a consolidação da alfabetização no 3º ano,, no entanto, descreve questões já apontadas pela ACIC nesta pesquisa, como o número reduzido do quadro de professores. A PF ressalta o número excedente de estudantes por turma, como citado anteriormente, a Portaria 26/2005 estabelece a tolerância de 3 estudantes a mais, para a composição das turmas de Ensino Fundamental, formando turmas com 33 estudantes nas turmas de alfabetização, que contradiz o número indicado no PME, que prevê a reorganização de no máximo 20 estudantes por turma no ciclo de alfabetização. O relato expressa a falta de apoio por parte da mantenedora, que incumbe a escola de assumir o papel assistencialista, deixando de lado o investimento necessário para que a educação seja um instrumento de transformação social, assegurando condições básicas para a qualidade de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

Neste contexto, Charlot (2005, p. 143) ressalta que a redução da educação como mercadoria resultante do sistema neoliberal, através da universalização do acesso à educação, com a lógica para a formação para o trabalho, acentuou as desigualdades sociais de acesso ao saber, inclusive dentro das escolas, devido à função atribuída à escola pública de incluir os estudantes das classes subalternas pela

lógica liberal. No entanto, os governos não disponibilizam investimentos suficientes para a contratação de bons professores e aquisições de inovações pedagógicas.

Constata-se, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Com isso, à escolarização de base [...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos repetências, etc. (CHARLOT, 2005, p. 144).

A PF faz uma crítica à avaliação de larga escala, por entender que muitas vezes as mesmas reforçam o caráter seletivo e classificatório nas Redes Municipais de Ensino.

Sabemos que em sala de aula temos vários níveis e interesses de aprendizagem, no entanto, as avaliações de larga escala, padronizam as aprendizagens, como se todos devessem apresentar o mesmo resultado, e muitas vezes, essas avaliações promovem um ranqueamento entre as escolas. (PF, 2018).

Porém, entende-se que não se pode descartar a avaliação de larga escala como uma estratégia de reflexão, de mobilização ao comprometimento da escola como função social da prática educativa, uma vez que o processo de ensino aprendizagem é constituído pela diferença e não homogeneidade da turma, cabendo ao professor desenvolver uma ação alfabetizadora que reconheça a pluralidade e singularidade do processo de aprendizagem de seus estudantes.

Em síntese, os relatos das pedagogas do NRE da CIC sinalizam ações referentes aos resultados das avaliações em larga escala, porém, as mesmas devem fazer parte do cotidiano escolar, como a retomada de conteúdo, prioridades de correções, permanências concentradas que promovem momentos de estudos e reflexões com os professores. No entanto, a pesquisa sinalizou a falta de investimentos de recursos humanos e a demora dos resultados da ANA, o que impossibilita uma reflexão-ação do movimento de aprendizagem dos estudantes.

Percebe-se, na entrevista da professora que atua no NRE da CIC e nas respostas das Pedagogas do NRE da CIC, a carência de professores corretores para o apoio dos estudantes com dificuldades significativas de aprendizagem, o que acentua a composição das turmas com diferentes níveis de aprendizagem, tornando o trabalho do professor regente muito mais árduo. Outro fator que ficou evidente é que o gestor escolar não utiliza a ANA como uma avaliação diagnóstica e institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como o objetivo analisar os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Constatou-se, neste trabalho, a carência de pesquisas no campo de políticas públicas de alfabetização e intervenções relacionadas à avaliação de programas no âmbito das políticas sociais em revistas de relevância acadêmica como a RBE, RBPAE e Cedes. Pesquisas do PNAD (Pesquisa Nacional de Domicílios), conduzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que a alfabetização continua sendo um dos principais problemas da educação brasileira, principalmente nas classes subalternas. Para levantar informações sobre o panorama educacional brasileiro em relação à alfabetização, recorre-se da declaração de saber ler e escrever um bilhete simples, o que pode ser considerado algo frágil, em virtude de não se realizar um teste, apenas se considerar a resposta sim ou não, uma vez que, por constrangimento, muitos dos entrevistados escondem a sua condição de analfabeto ou a de um membro de sua família.

É importante destacar a produção científica da Universidade Federal de Juiz de Fora em pesquisas de políticas públicas da alfabetização e avaliação da alfabetização, principalmente as pesquisas relacionadas ao Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) do Estado de Minas Gerais, que constatou um avanço de 83% no quantitativo de estudantes no nível recomendado do PROALFA de alfabetização e letramento no período de 2006-2011. Desta forma, verifica-se que é possível a consolidação da alfabetização e letramento dos estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental, desde que existam políticas públicas educacionais prementes, pautadas no diálogo entre a produção científica, a teoria e a prática.

Desta forma, entende-se a importância das avaliações em larga escola, por se tratar de um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino, envolvendo diversas modalidades de avaliação, o que permite avaliar o desempenho dos estudantes, como também porque apresentam indicadores contextuais que permitem analisar o contexto de cada escola, como informações sobre os professores, nível

socioeconômico do público atendido pela escola, as condições de trabalho e funcionamento das escolas.

Atualmente, a plataforma Qedu⁶⁴ oferece dados educacionais do Censo Escolar, da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de cada escola, no âmbito municipal, estadual e nacional, o que possibilita dados qualificados para pesquisas comprometidas com a melhoria da educação brasileira. No entanto, esta plataforma não disponibiliza resultados de avaliações em larga escala, relacionados ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental; acredita-se que a ausência dessas informações ocorre pelo fato de a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) serem um instrumento de avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática.

Porém, os resultados da ANA são divulgados pelo INEP, o Painel Educacional por Estado e o Painel Educacional por Município possuem acesso livre para visualizar os resultados, ao passo que o Boletim Escolar necessita do Código da Escola, sendo que os acessos aos resultados ficam restritos à unidade escolar e à Rede Municipal de Ensino. Entende-se que as divulgações destes resultados na Plataforma Qedu são de grande importância para os pesquisadores na área de avaliação em larga escala, pois permitem o acompanhamento de aprendizagem dos estudantes desde o 3º ano, o que hoje é possível somente do 5º ano e 9º ano nas áreas de conhecimento de Português e Matemática.

A avaliação de larga escala tem como finalidade traçar o caminho percorrido pelos sistemas de ensino, com a finalidade de reorientar as políticas educacionais no âmbito nacional, estadual, municipal e institucional. A avaliação de larga escala, revela o desempenho dos estudantes, desta forma, cabe aos sistemas de ensino utilizarem os resultados para a tomada de decisões, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Assim, as avaliações em larga escala se tornariam eficientes e cumpririam as suas finalidades. Pesquisas revelam que a finalidade da avaliação de larga escala não está interiorizada por grande parte dos gestores escolares, os mesmos não possuem a consciência da relevância que os dados revelam sobre o desempenho da unidade escolar. Os resultados das avaliações muitas vezes não chegam a ser

⁶⁴ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: mar. 2019

divulgados e analisados pelos profissionais da escola e comunidade escolar, como elucidado na pesquisa.

Espera-se que o coletivo escolar, parceiro, possa ser o local para análise das dificuldades dos professores com seus alunos em busca de reflexões que contribuam para a prática pedagógica de cada professor. Aqui os resultados das avaliações internas/externas podem ganhar significação, validade ou reconhecimento como problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Demandas, formuladas. Os dados externos são, pois, associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem sobre o seu local de trabalho. (FREITAS et al., 2014, p. 45).

Com base na problematização ora apresentada, buscou-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: Os resultados de alfabetização e letramento apresentados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são referências para embasar políticas institucionais direcionadas às ações pedagógicas de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba?

Conforme indicado na introdução, a proposta inicial desta pesquisa foi de investigar as ações do sistema público municipal de Curitiba, sobre os resultados referentes a ANA na matriz de Língua Portuguesa nos eixos de leitura e escrita. A apresentação dos dados empíricos quantitativos e qualitativos das ações pedagógicas de alfabetização e letramento manifestados pela professora que atua na Coordenação de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino Fundamental da RME, da professora que atua como Alfabetizadora do Núcleo Regional da Educação (NRE) da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), e das profissionais que atuam como pedagogas das unidades escolares do NRE do CIC, foram organizadas três categorias de análise: Políticas Educacionais de Alfabetização; Políticas de formação continuada e Ensino-aprendizagem de Alfabetização e Letramento, dando ênfase à dialética entre os fenômenos e suas contradições, no campo político e epistemológico, como possibilidade de compreender a manifestação do objeto em sua totalidade, visto que cada realidade constitui uma totalidade de determinações político-econômicas e de contradições atuais ou superadas na sociedade capitalista.

As manifestações da professora que atua na Coordenação de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino Fundamental da RME e da professora que atua no NRE do CIC apontam a formação continuada dos professores alfabetizadores como uma das ações principais de política pública para a melhoria do ensino das escolas municipais de Curitiba. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação

(SME) atribui ao professor o protagonismo do sucesso ou do fracasso escolar, esquecendo que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas na sala de aula, o mesmo ultrapassa o ambiente escolar. Entretanto, as transformações dos processos escolares não ocorrem apenas com a formação do professor reflexivo e dotado de conhecimentos, mas, sim, com a formação de escolas reflexivas, onde os profissionais tenham consciência que o desempenho do estudante não é somente de responsabilidade da professora A ou B, mas depende de políticas que utilizem os dados das avaliações de larga escala cruzados com as avaliações das instituições de ensino. E, ainda, somados às pesquisas educacionais para fundamentar ações para o enfrentamento de problemas de todos os profissionais que atuam na escola na RME e na SME.

Considerar a formação continuada como a principal política educacional para a elevação dos índices de alfabetização reforça os valores de uma educação neoliberal, baseada em uma perspectiva produtivista, uma educação mercantilizada, que busca resultados quanti-qualitativos, com baixos investimentos em programas compensatórios de governo. Portanto, não investe em políticas socioeducacionais abrangentes para uma verdadeira melhoria de ensino,

A Secretaria Municipal de Educação dispõe da Lei n. 14.681/2015, que garante o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de 2015-2025, estabelecendo 26 metas para a política educacional de Curitiba, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação. Dentre as 26 metas, a meta 5 prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental, para a efetivação da mesma, o PME estabelece 12 estratégias. No entanto, pode-se constatar, no estudo das Legislações Educacionais da SME, somente as metas 5.6 atribui instituir instrumentos de avaliação municipal específicos para aferir a alfabetização das crianças (Prova Curitiba) e a 5.10 que atribui a formação inicial e continuada para professores da educação escolar básica para a alfabetização.

Na pesquisa com os profissionais da RME, constatou-se, em diversas falas, que as demais estratégias do PME não estão sendo efetivadas, implicando em problemas como o número reduzido de professores no quadro de professores, a carência dos professores corregentes para apoio dos estudantes com dificuldades, turmas com número excedente de estudantes, desvalorização profissional (suspensão do plano de carreira), profissionais de apoio para alunos de inclusão não

especializados (estagiários), infringindo a Legislação Federal Lei nº 12.764/12. Assim, percebe-se que as metas que exigem maior investimentos por parte da SME não estão sendo garantidas, e para a legalização destas infrações, a mesma estabelece Portarias ou Instruções Normativas para dar uma “falsa” legalidade.

De acordo com Luckesi (2018, p. 200), para o desempenho satisfatório dos estudantes nos resultados da avaliação em larga escala, há que se viabilizarem investimentos necessários para que ocorra uma melhoria na qualidade da educação, envolvendo componentes mais abrangentes da macroestrutura do sistema de ensino no país, envolvendo professores, gestores de instituições escolares e administradores públicos do municípios, estados e federação, uma vez que a qualidade da educação não é optativa para o serviço público, mas sim uma obrigação.

Em suma, constata-se que as ações da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba não têm garantido a alfabetização de todos os estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental. A ênfase na formação continuada dos profissionais das turmas de alfabetização revelou que é insuficiente como política educacional de alfabetização. Porém, o ano de 2019 inicia com um desafio ainda maior em relação à alfabetização, pois, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), espera-se que o estudante esteja alfabetizado no final do 2º ano do ensino fundamental, uma vez que o Currículo da RME de Curitiba ainda está sendo reformulado de acordo com a BNCC.

Desta forma, cabe questionar: Quais são as ações que a SME de Curitiba realizará para alfabetizar as crianças no 2º ano, visto que os resultados da ANA de 2016 revelam que 49,01% dos estudantes da RME encontram-se nos níveis de desempenho insuficiente em leitura e 18,57% dos estudantes encontram-se se nos níveis de desempenho insuficiente em escrita. Até que ponto se torna válido realizar duas avaliações diagnósticas SAEB e Prova Curitiba para os estudantes do 2º ano? Entretanto, cabem novas pesquisas sobre as políticas de avaliação da alfabetização no âmbito nacional, estadual e municipal, bem como estudos sobre a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a anunciada Secretaria de Alfabetização dentro do Ministério da Educação, que defende uma educação domiciliar e a utilização de um método inovador de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo, 2001.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional - regulação e emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- ANTUNES, F.; SÁ, V. Notas, pautas e vozes na escola: exames, *rankings* e regulação da educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- ASSIS, A. K. F. **O PNAIC e a Educação Básica em Jataí-GO**: o que revelam os documentos? 2016.181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5991>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, **Caderno Dívida Externa**, n. 6, 2. ed., nov. 1994.
- BAUER, A.; SOUSA, S. Z. et al. Iniciativas de avaliação do Ensino Fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-3716.pdf>. Acesso em: abr. 2018.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I., A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Caderno de Pesquisa**. [online], n.106, p.191-216, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2019.
- BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.

Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, p.3-15, dez. 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Lei n. 3.029, 9 de janeiro de 1881. Lei Saraiva (Reforma da Legislação eleitoral: sufrágio direto). In: BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. **Textos políticos da História do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004. V. II – Império, Segundo Reinado (1840-1889).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-41

BRASIL. Emenda Constitucional n. 25, de 15 de maio de 1985. Altera dispositivos da Constituição Federal e estabelece outras normas constitucionais de caráter transitório. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mai. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: livreto. Brasília, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL, MEC, CNE. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2011, 7 de julho de 2010. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 3 out. 2018.

BRASIL, MEC, INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL, MEC, SBE. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL, MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL, MEC, SEB. **Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, dezembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL, MEC, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 9 out. 2018.

BRASIL, MEC. **FUNDEF**: manual de orientação. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 7 out. 2018.

BRASIL, MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL, MEC. **Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL, MEC. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 jul. 2006. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL, MEC. Portaria normativa n. 10, DE 24 DE ABRIL DE 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf Acesso em: out. 2018.

BRASIL, MEC. Resolução nº 13, de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 6 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e

financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional 95, de 13 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providência. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13, dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 2 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 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, 06 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 7 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL/INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf. Acesso em: 7 jun. 2017.

BRASIL/MEC & CNE. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=724-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL/MEC. Portaria n. 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 jun. 2015. Disponível em: http://www.adurrij.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2018.

BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44/4, nov. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/1877Brito%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1877Brito%20(1).pdf). Acesso: fev. 2019.

CAETANO, A. S. **Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: uma análise para além do quantitativo**. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2016. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-117.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CAGLIARI, L. C. **Lingüística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1999.

CARDOSO, M. G. **O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo-PIP/ATC em Teófilo Otoni**. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jspui/jsessionid=17728322EA238304EC4BD967747A83B3>. Acesso em: 3 abr. 2018.

CEMIM, M.. **A Província Brasil como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização de crianças**: um estudo de caso em uma escola municipal de Salvador. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20completa%20Michele%20Cemin%20VERSAO%20FINAL.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

CEPAL. **Gestión de Programas Sociales em América Latina**. Série Políticas Sociales, v 1, n. 25. Cepal, Santiago, 1998.

CIPOLLA, C. **Educación y desarrollo em Occidente**. Barcelona: Ariel, 1970.

CONSTANT, E. Políticas de avaliação no Brasil a partir de 1995: entre as orientações internacionais e as questões sociais. In: MACEDO, A.S.A.N.; GONTIJO, C.M. M. (Org.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Ed. UFPE, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURITIBA. **Perfil Econômico Da Regional CIC**, Agência Curitiba, de 01 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.agencia.curitiba.pr.gov.br/arquivos/regionais/perfil-economico-regional-cic.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CURITIBA. **Lei n. 14.681 de 24 de junho de 2015**, que garante o Plano Municipal de Educação (PME). Leis Municipais. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/6/pdf/00073422.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

CURITIBA. **Lei n. 15.043, de 28 de julho de 2017. Leis Municipais**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/5520/leis-de-curitiba>. Acesso em: 7 jan. 2019.

CURITIBA, SME. **Portaria n. 53, de 24 de novembro de 2017**. Adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Curitiba na organização do ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos para garantia do direito à educação pública de qualidade (Profissional do Magistério – Docência I). Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/3/pdf/00165196.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

CURITIBA, SME. **Portaria n. 56, de 16 de novembro de 2015**. Dispõe sobre a fixação de critérios para a distribuição de funções aos/às professores/as em exercício nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/11/pdf/00195597.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CURITIBA, SME. **Instrução Normativa n. 4, de 5 de julho de 2017**. Orienta procedimentos para a organização da docência compartilhada por meio do trio de regência nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/7/pdf/00145041.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

CURITIBA, SME. **Instrução Normativa n. 6, de 6 de agosto de 2014**. Estabelece normas para concessão de licença com vencimentos para participação em cursos de Pós-Graduação na modalidade Mestrado Profissional em Educação – Termo de Convênio com UFPR - para profissionais do magistério e educadores da RME de Curitiba. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/arquivos leg.-outros pdf assinado-\(8\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/arquivos%20leg.-outros%20pdf%20assinado-(8)%20(2).pdf). Acesso em: 6 jan. 2019.

CURITIBA, SME. **Ofício n. 0004/2018, de 10 de abril de 2018**. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/segmentos/20180417_oficio_provacuritiba.pdf. Acesso em: 9 jan. 2019.

CURITIBA. SME. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º**, volume II. Curitiba, 2016. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf. Acesso em: 8 out. 2018.

CURITIBA. SME. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Curitiba**: volume III Ensino Fundamental. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3010/download3010.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CURY, C. R. J. Gestão popular e autonomia da escola pública. **Presença Pedagógica**, v.4, n.23, set./out. 1998. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/entrevista_jamil_cury.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DIAS, A. P. M. F. **Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização**: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jspui/jsessionid=4FB9AEC2A25B5E77EB854EC140B5DE5A>. Acesso em: 2 abr. 2018.

DIAS, E. T. G. **Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. Goiânia. **Anais...** Goiânia-GO, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10_3326_texto.pdf. Acesso em: 5 abr. 2018.

DICKE, A. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Responsabilização e Controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

DRAIBE, S. M. A avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREITA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. N. (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC – SP, 2001.

ENDLICH, A. P. R. **Diálogos sobre a Alfabetização, a leitura e a escrita no Programa Provinha Brasil**. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014. Disponível em: <http://www.acervo.bc.ufes.br/biblioteca/index.php>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Políticas de avaliação da alfabetização diferença e desigualdade no cotidiano escolar. In: MACEDO, M. S. A. N.; GONTIJO, C.M. (Orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Ed. UFPE, 2017.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILGUEIRAS, K. F. PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Brasil, São Paulo, v. 1, n. 13, p. 38-64, set. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/45618/49217>. Acesso em: 6 mai. 2018.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar de ler e escrever desde as CATARINAS (PARAGUAÇI), FILIPINAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e GRÁCIAS até os SEVERINOS, 1534-1930. São Paulo/Brasília: Cortez/INEP, 1989. (Biblioteca Educação. Série 1. Escola, v. 4).

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300016. Acesso em: 12 nov. 2018.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, E. Leitura e escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005. Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt10.htm>. Acesso em: 23 out. 2018.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade – lições da história. In:

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M, I. M. (Orgs). **A escola pública no Brasil e história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 221-251.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002. Acesso em: nov. 2018.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/36066/23315>. Acesso em: 25 fev. 2019.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GONTIJO, C. M. (Org.). **Políticas de Alfabetização** Recife: Ed. UFPE, 2017.

GOUVEIA, B. A. ANA como parte de uma ação articulada. In: CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>. Acesso em: 15 jul. 2017.

GOMES, E. T. **Provinha Brasil e regulação**: implicações para a organização do trabalho pedagógico. 2014. 343f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16843>. Acesso em: 22 abr. 2018.

GONÇALVES, A. C. G.; MOTA, M. R. A. O PNAIC e seus atravessamentos com a avaliação: endereçamentos e implicações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017. São Luiz. **Anais...** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_1100.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. V. 1. p. 325-346.

GONÇALVES, R. T. **As Relações Grafofônicas na Provinha Brasil (2008-2012)**. 2015. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.

Vitória, 2015. Disponível em: <http://www.acervo.bc.ufes.br/biblioteca/index.php>. Acesso em: 8 abr. 2018.

GONTIJO, C.M.M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do Conhecimento da Alfabetização no Brasil (1944-2009)**. 2011. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br/>. Acesso em: 27 maio 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2018.

HERMES, R. **Docências, Crianças e Políticas de Alfabetização/Letramento: entre capturas e possibilidades nas Escolas Municipais de Arroio do Tigre/RS**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz Do Sul, Santa Cruz do Sul. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Rosmeri%20Hermes.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018

IAIES, G. Evaluar las evaluaciones. In: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPE; Unesco, 2003. p. 15-36.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA – Documento Básico**, Edição 2016. Brasília/DF: out. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 fev. 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, IBOPE, FUNDAÇÃO CESGRANRIO E INEP. **Prova ABC: Resultados da Avaliação de Aprendizagem de Leitura e matemática**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/resultado-prova-abc/view>. Acesso em: 11 out. 2018.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, A. R. S. **Políticas Públicas, o Processo da Educação Inclusiva e o SIMAVE: um desafio ao desenvolvimento humano e social**. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário de Franca. Franca, 2014. Disponível em: http://pos.unifacef.com.br/wpcontent/uploads/2015/12/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Adriana-R.-S.-Leite.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

LIMA, F. R. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC Em Dourados, MS: qual qualidade?** 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/FRANCIELE%20RIBEIRO%20LIMA.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

LIMA, N.A.C. **O Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC):** implicações da crise estrutural do capital na política de “analfabetização” brasileira. 2018. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em: http://uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O_NATASHA%20ALVES%20CORREIA%20LIMA.pdf. Acesso em: 7 set. 2018.

LOPES A. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUSIVO, C.M.T. **O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê:** a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2014. Disponível em: http://www.uniso.br/biblioteca/base_de_dados/. Acesso em: 11 abr. 2018.

LUZ, A. C. S. **Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura:** a Província Brasil, o livro didático e o professor. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5762>. Acesso em: 7 abr. 2014.

LUZ, I. C. P. **O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em análise.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017. São Luiz. **Anais...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_465.pdf. Acesso em: 19 abr. 2018.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014.

MAIA, R. C.C. **O desempenho de Escolas da Rede Estadual no Município de Patrocínio - MG no PROALFA:** uma análise dos fatores afetos à gestão escolar de quatro casos comparados. 2013.113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/jsessionid=7E7E553A72E240CAB50DB0B88C47FD00> Acesso em: 14 abr. 2018.

MARCILIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil.** São Paulo: Editora da USP, 2016.

MARTINS, A. C. O. **PROALFA:** Avaliação e Propostas Pedagógicas. 2013. 316f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/jsessionid=7E7E553A72E240CAB50DB0B88C47FD00>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MENDES, C.; ALVARENGA, H. A. Perfil dos alfabetizadores no Brasil. **Letra A: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita** - Faculdade de Educação / UFMG, Belo Horizonte, ano 1, n. 4, out./nov. 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA04.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado e da Educação. **Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo Municipal**. SEE, 2012. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf. Acesso em: 12 mai. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado e da Educação. **SIMAVE PROALFA 2013. Revista Pedagógica**. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/PROALFA-RP-LP-ALFA-WEB1.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2018.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Provinha Brasil: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19499>. Acesso em: 8 jun. 2018.

MORAES, D. A. P. D. **Gestão Escolar Eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de Vulnerabilidade Social**. 2014. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/jsessionid=7E7E553A72E240CAB50DB0B88C47FD00>. Acesso em: 5 abr. 2018.

MORAES, J. C. **Brasil Alfabetizado e Misión Robinson: Um Estudo Comparativo acerca das Políticas de Alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013**. 2015. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/TESE%20DE%20DOUTORADO%20VERS%C3%83O%20PARA%20ENTREGA%20FINAL270415.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

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

MOTA, M. O. Avaliação e Cotidiano Escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na Alfabetização. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-3734.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2018.

NIENOW, N.S. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização**. 2016. 368f. Tese (Doutorado em Educação) -

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/bd466ab80365f561760a418d3e924651.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERBONI, E. M. C. **Os sujeitos das Políticas de Avaliação Sistemática da Alfabetização em Minas Gerais**: uma analítica à luz da governamentalidade. 2015. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco. Itatiba, 2015. Disponível em: <http://www.usf.edu.br/publicacoes/teses.vm>. Acesso em: 7 abr. 2018.

PEREIRA, P. S. O. **Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil**: percepção dos gestores e suas funções. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20067>. Acesso em: 5 abr. 2018.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M.I.R. Pesquisa Quantitativa em Educação: algumas considerações. **Revista Periferia UERJ**, v.8, n.1, jan-jun 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/27341-89394-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/27341-89394-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 3 fev. 2019.

PESTANA, M. I. G. S. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica**: resultados de estudo em uma Rede Municipal de Educação Paulista. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. Goiânia. **Anais...** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_2927_texto.pdf. Acesso em: 4 abr. 2018.

REIS, C. C. S. **Da agenda à implementação**: um olhar sobre as dinâmicas de Interação dos Agentes Implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa no Estado de Minas Gerais. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/rjsui/jsessionid=7E7E553A72E240CAB50DB0B88C47FD00>. Acesso em: 4 abr. 2018.

RIBEIRO, A. R. P. S. **Alfabetização**: o Estado da Arte em periódicos científicos (1987-2008). 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas, 2011. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/alinafinal.pdf. Acesso em: 5 mai. 2018.

RODRIGUES, M. E. C.; MACHADO, M. M. Educação de adultos em disputa: da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/53679/33094>. Acesso em: 9 out. 2018.

ROSA, Z. M. **A Gestão de Resultados e a Avaliação em Larga Escala no cotidiano de uma Escola da Rede Municipal de Juiz de Fora**. 2013. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jspui/jsessionid=7E7E553A72E240CAB50DB0B88C47FD00>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. O Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos. In: FERREIRA, N.S.C.; FONTANA, M. I.; SALOMÉ, J. S. (Orgs.). **Políticas públicas e gestão da educação**: desafios e compromissos. v. 1. Curitiba: CRV, 2016.

SERRA, E. D. Políticas de promoção a leitura. In: RIBEIRO V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. R.L. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**: Relações entre práticas de ensino e política de Avaliação da Alfabetização. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SILVA, G.S.O. **Estado da Arte da leitura no Brasil**: 2010 a 2015. 2017. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás Regional Catalão. Catalão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7639/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gislene%20de%20Sousa%20Oliveira%20Silva%20-%202017.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018.

SILVA, J. T. F. **A Escrita na Avaliação da Alfabetização em Larga Escala**. 2013. 136f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.dbd.puc->

rio.br/pergamum/tesesabertas/0913509_2013_pretextual.pdf. Acesso em: 5 abr. 2018.

SILVA, L. M. **Avaliações em Larga Escala na Alfabetização**: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15717/1/2016_dis_lmsilva.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

SILVA, T. T. **Avaliação da Alfabetização**: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil. 2013. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SILVIA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SOARES, K. S.; BACZINSKI, A. V. M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun. 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema de três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOUZA, Â. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos en política educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2015.

SOUZA, S. R. S. A. **Avaliações em Larga Escala**: impactos na escola e nas práticas docentes. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Pampa. Jaguarão, 2016. Disponível em: <http://porteiros.s.unipampa.edu.br/dedef/tccs-dissertacoes-e-teses/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SPERRHAKE, R. **O Dispositivo da Numeramentalidade e as Práticas Avaliativas**: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”. 2016. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/tese%20renata%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/tese%20renata%20(1).pdf). Acesso em: 5 abr. 2018.

SUMIYA, L. A. **A Hora da Alfabetização**: Atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE. 2015. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/TESE%20-v.final.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2018.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.** 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

TEIXEIRA, O. C. S. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização da Gestão do processo alfabetizador em Dourados - MS.** 2016. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/OLGA%20CRISTINA%20DA%20SILVA%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

TEIXEIRA, R. M. **O Programa de Intervenção Pedagógica em duas Escolas Estaduais de Juiz de Fora: sucessos e entraves.** 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/jsessionid=7E7E553A72E240CAB50DB0B88C47FD00>. Acesso em: 7 abr. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação. Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2297/2248>. Acesso em: 9 nov. 2018.

VIEIRA, D. A. S. As Práticas Avaliativas no cotidiano do Ciclo de Alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da ANPED. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt13-4418.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

WATANABE, A. **Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo:** uma trajetória para a consolidação do direito à educação. 2016. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9886>. Acesso em: 2 abr. 2018.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F.O.C. (Org.). **A Avaliação em Larga Escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA
ALFABETIZAÇÃO (ANA) 2016 - ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA DE
CURITIBA**



RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

2016

ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED] - EDUCACAO
CURITIBA - PR

41131916

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, realiza a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA tem como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de testes cognitivos. Além dos testes, a ANA oferece um conjunto de indicadores importantes para análise do contexto do trabalho realizado pela escola. Na edição de 2016, aplicada de 14 a 25 de novembro, participaram da avaliação cerca de 2,2 milhões de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental em mais de 48 mil escolas públicas.

Este é o Boletim de Resultados da sua escola na ANA 2016. Aqui estão registrados os dados de contexto e de aprendizagem dos estudantes. Com esse instrumento, em conjunto com as avaliações internas, sua escola poderá analisar pedagogicamente os níveis de alfabetização dos estudantes e, se necessário, reorientar as práticas pedagógicas.

Em caso de dúvidas para interpretar os resultados de sua escola, contate o Inep pelo e-mail ana.resultados@inep.gov.br.

INDICADORES CONTEXTUAIS

Os indicadores contextuais apresentam informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.

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 foi calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes que realizaram a Prova Brasil 2013. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete categorias de nível socioeconômico: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto.

O Indicador de Adequação da Formação Docente, por sua vez, oferece o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada. 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 Licenciatura em Matemática.

Para conhecer mais indicadores educacionais de sua escola, acesse o Portal do Inep (ideb.escola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica). Neste endereço, você poderá consultar informações como infraestrutura, complexidade da gestão escolar, prática pedagógica inclusiva, organização, taxas de matrículas, aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, entre outras informações relevantes da sua instituição escolar.

NÍVEL SOCIOECONÔMICO

Médio Alto

FORMAÇÃO DOCENTE

97,7%

PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA

Estudantes	Leitura	Escrita	Matemática
PREVISTOS Total de estudantes matriculados em sua escola, no 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Censo Escolar 2016.	90	90	90
PRESENTES Total de estudantes matriculados em sua escola, no 3º ano do Ensino Fundamental, que estavam presentes no dia da aplicação dos testes ANA, de acordo com o Censo Escolar 2016.	78	78	81
PRESENTES VÁLIDOS Total de estudantes matriculados em sua escola, no 3º ano do Ensino Fundamental, que estavam presentes e que responderam a três ou mais questões dos testes objetivos (Leitura ou Matemática), de acordo com o Censo Escolar 2016.	78	78	81



AValiação Nacional
da ALFABETIZAÇÃO

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

2016

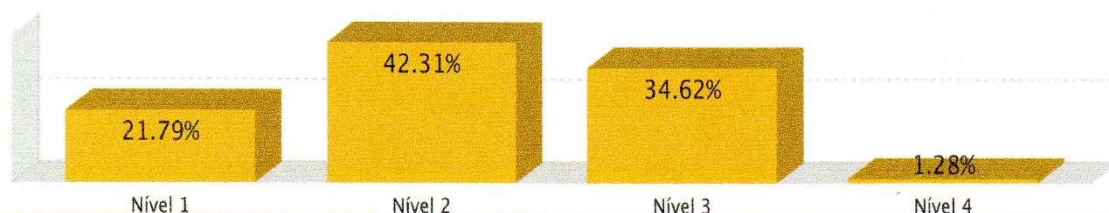
LEITURA: Resultados dos testes de aprendizagem

Os resultados dos testes de aprendizagem em Leitura realizados em sua escola são apresentados em uma Escala de Proficiência* (Quadro 1), composta por quatro níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência. Significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. No Gráfico 1, registra-se a distribuição percentual dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de sua escola por nível da Escala. O Nível 1 apresenta-se como nível mais elementar e o Nível 4 como o mais elevado da escala.

No quadro 2, além dos resultados do seu Município e Estado, encontram-se os resultados de escolas similares à sua. Trata-se do desempenho de um grupo de escolas com características semelhantes às da sua escola, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma área (urbana ou rural) e possuem indicadores de nível socioeconômico próximos.

*Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LEITURA



QUADRO 1 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	21.79 %
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, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; - Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; - Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; - Inferir relação de causa e consequência em tirinha.	42.31 %
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, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; - Inferir relação de causa e consequência em textos verbais como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.	34.62 %
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; - Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; - Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.	1.28 %

QUADRO 2 - RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escolas Similares	6.54%	34.62%	44.44%	14.40%
Sua Escola	21.79%	42.31%	34.62%	1.28%
Município*	14.25%	34.76%	38.59%	12.40%
Estado*	9.92%	34.81%	40.37%	14.90%

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

ESCRITA: Resultados dos testes de aprendizagem

Os resultados dos testes de aprendizagem em Escrita realizados em sua escola estão apresentados por níveis de uma Escala de Proficiência* (Quadro 3). A Escala de Escrita é composta por cinco níveis e, no geral, pressupõe a progressão da aprendizagem de um nível para outro. No entanto, é importante ressaltar que o processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares.

No quadro 4, além dos resultados do seu Município e Estado, encontram-se os resultados de escolas similares à sua. Trata-se do desempenho de um grupo de escolas com características semelhantes às da sua escola, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma área (urbana ou rural) e possuem indicadores de nível socioeconômico próximos.

*Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ESCRITA



QUADRO 2 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
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.	5,13 %
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.	23,08 %
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, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.	0,0 %
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 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, 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 textuais, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.	71,79 %
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 inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.	0,0 %

QUADRO 4 - RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Escolas Similares	3.92%	8.50%	0.68%	77.71%	9.19%
Sua Escola	5.13%	23.08%	0.00%	71.79%	0.00%
Município*	6.07%	11.54%	0.96%	70.64%	10.80%
Estado*	4.18%	9.55%	0.64%	74.16%	11.47%

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



AValiação Nacional
da ALFABETIZAÇÃO

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

2016

4

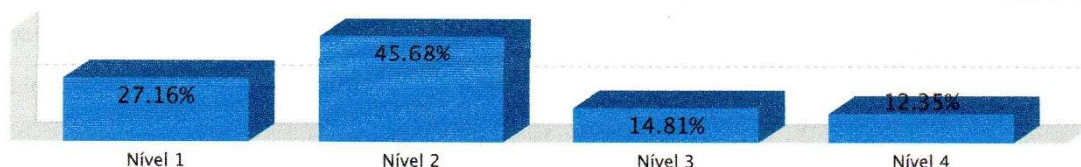
MATEMÁTICA: Resultados dos testes de aprendizagem

Os resultados dos testes de aprendizagem em Matemática realizados em sua escola são apresentados em uma Escala de Proficiência* (Quadro 5), composta por quatro níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência. Significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. No gráfico 3, registra-se a distribuição percentual dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da sua escola por nível da Escala. O Nível 1 apresenta-se como nível mais elementar e o Nível 4 como o mais elevado da escala.

No Quadro 6, além dos resultados do seu Município e Estado encontram-se os resultados de escolas similares à sua. Trata-se do desempenho de um grupo de escolas com características semelhantes às da sua escola, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma área (urbana ou rural) e possuem indicadores de nível socioeconômico próximos.

*Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA



QUADRO 5 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente 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 a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. - Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). - Identificar maior frequência em gráfico de colunas, com quatro categorias, ordenadas da maior para a menor. - Comparar espessura de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.	27,16 %
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Associar a escrita por extenso de números naturais com até 3 ordens à sua representação por algarismos. - Reconhecer figura geométrica plana (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) a partir de sua nomenclatura. - Identificar o intervalo em que se encontra uma medida apresentada em um instrumento (balança analógica); registro de tempo em calendário; frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras, com quatro categorias; informação ou frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas); a composição de um número natural de 2 algarismos, dada sua decomposição em ordens. - Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até 3 algarismos. - Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 4 em 4, de 5 em 5 ou de 10 em 10. - Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos sem reagrupamento; subtração envolvendo dois números naturais de até 2 algarismos sem reagrupamento. - Determinar valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas, sem envolver reagrupamento de centavos em reais. - Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar ou retirar e em que o estado final é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de metade e em que o tamanho do grupo é desconhecido.	45,68 %
Nível 3 (maior que 525 até 575 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes 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, com quatro categorias; gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). - Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. - Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e apenas um reagrupamento (na ordem das unidades ou das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais, em que pelo menos um deles tem 3 algarismos, sem reagrupamento. - Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de 1 ou 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de retirar e em que o estado inicial ou o estado final é desconhecido.	14,81 %
Nível 4 (maior que 575 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Inferir medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito. - Ler horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. - Identificar composição ou decomposição aditiva de números naturais com até 3 algarismos, canônica (mais usual, ex.: $123 = 100 + 20 + 3$) ou não canônica (ex.: $123 = 100 + 23$); composição de um número natural de 3 algarismos, dada sua decomposição em ordens; uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra, com quatro categorias. - Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e mais de um reagrupamento (na ordem das unidades e das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais com até 3 algarismos, com reagrupamento. - Resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar e em que a diferença, a menor ou a maior quantidade seja desconhecida; problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar e em que o estado inicial é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de formação de grupos iguais e em que o produto é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com apoio de imagem ou não, com o significado de formação de grupos iguais e em que o tamanho do grupo ou o número de grupos é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar, incluindo dobro ou triplo, em que a maior quantidade é desconhecida; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de 2 algarismos, com o significado de comparar, incluindo terça ou quarta parte, em que a menor quantidade é desconhecida.	12,35 %

QUADRO 6 - RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escolas Similares	7.65%	35.72%	25.18%	31.45%
Sua Escola	27.16%	45.68%	14.81%	12.35%

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

Os resultados dos testes de aprendizagem em Matemática realizados em sua escola são apresentados em uma Escala de Proficiência* (Quadro 5), composta por quatro níveis progressivos e cumulativos da menor para a maior proficiência. Significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. No gráfico 3, registra-se a distribuição percentual dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da sua escola por nível da Escala. O Nível 1 apresenta-se como nível mais elementar e o Nível 4 como o mais elevado da escala.

No Quadro 6, além dos resultados do seu Município e Estado encontram-se os resultados de escolas similares à sua. Trata-se do desempenho de um grupo de escolas com características semelhantes à da sua escola, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma área (urbana ou rural) e possuem indicadores de nível socioeconômico próximos.

*Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

QUADRO 6 - RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA				
Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Município*	15.49%	34.56%	21.81%	28.13%
Estado*	11.15%	33.25%	22.27%	33.34%

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



Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Amílcar Pereira

Ministério da
Educação

**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE
LÍNGUA DO DEPARTAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORA DE LÍNGUA DO
DEPARTAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CURITIBA**

Dados de identificação:

Nome: Idade:

Dados da formação profissional:

Graduação:

Pós-graduação:

Função

Tempo de experiência na educação:

Tempo de atuação no departamento: Carga horária de trabalho:

1. O PNAIC trouxe contribuições para o processo alfabetizador, isto é, em relação a formação e práticas pedagógicas de Língua Portuguesa? O município realizou ações para valorizar essa formação e como tem avaliado este processo?
2. Os professores que fizeram a formação do PNAIC estão na sala de 3º ano, este é um critério utilizado para a escolha de função?
3. Os indicadores da ANA são utilizados para definir ações ou políticas educacionais para Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Quais são estas?
4. Além do PNAIC e da ANA quais as ações, programas ou projetos são realizados pelo departamento do Ensino Fundamental para acompanhar o processo de alfabetização em relação as práticas pedagógicas e aprendizagens, no primeiro ciclo do ensino fundamental?

5. Do primeiro resultado da ANA em 2013 até o último resultado de 2016, houve alguma mudança ou intensificação nas formações?
6. Os resultados da ANA impactam na destinação dos recursos financeiros e humanos para as escolas de menores índices?
7. Na avaliação da secretaria os indicadores da ANA retratam a realidade dos níveis de alfabetização das crianças do 3º ano do ensino fundamental? Quais os problemas e contribuições da ANA?
8. Gostaria de comentar outra questão em relação a ANA e ao processo de alfabetização que não foi abordado nesta entrevista?

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A ALFABETIZADORA DO
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DO CIC**



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A ALFABETIZADORA DO NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DA CIC DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Dados da formação profissional:

Graduação:

Pós-graduação:

Função:

Tempo de experiência na educação:

Tempo de atuação no departamento:

Carga horária de trabalho:

1. O PNAIC trouxe contribuições para o processo alfabetizador, isto é, em relação a formação e práticas pedagógicas de Língua Portuguesa? O município realizou ações para valorizar essa formação e como tem avaliado este processo?
2. Os indicadores da ANA são utilizados para definir ações ou políticas educacionais para Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Quais são estas?
3. Além do PNAIC e da ANA quais as ações, programas ou projetos são realizados pelo departamento do Ensino Fundamental para acompanhar o processo de alfabetização em relação as práticas pedagógicas e aprendizagens, no primeiro ciclo do ensino fundamental?
4. Os resultados da ANA impactam na destinação dos recursos financeiros e humanos para as escolas de menores índices?

5. Na avaliação da secretaria os indicadores da ANA retratam a realidade dos níveis de alfabetização das crianças do 3º ano do ensino fundamental? Quais os problemas e contribuições da ANA?
6. Quais ações que estão sendo tomadas para elevar os índices das escolas com os menores índices? Como por exemplo a EM 20 que apresentou apenas 31,91% dos estudantes encontram-se no nível suficiente de leitura. O NRE do CIC realiza alguma ação diferenciada?
7. Em relação a queda de 14,10% na proficiência em Leitura dos resultados da ANA 2014/2016 da CEI 5, foi realizado pelo NRE CIC alguma investigação?
8. A EM 7 foi a escola com maior índice de elevação dos níveis de Proficiência em Leitura (11,83%) dos resultados da ANA 2014/2016. O NRE do CIC realizou um levantamento das ações desta unidade escolar?
9. Na visão do NRE do CIC o que justificaria a variação dos resultados da ANA do ano de 2016 da EM 1 que apresenta 68,42% dos seus estudantes no nível de Proficiência Suficiente em leitura em relação a EM 20 que apresentou apenas 31,91% dos estudantes no nível de Proficiência Suficiente em leitura?
10. Gostaria de comentar outra questão em relação a ANA e ao processo de alfabetização que não foi abordado nesta entrevista?

**APÊNDICE D - ROTEIRO QUESTIONÁRIO ON-LINE (FORMS⁶⁵) COM AS
PEDAGOGAS DAS UNIDADES ESCOLARES DO NÚCLEO REGIONAL DA
EDUCAÇÃO DO CIC**

⁶⁵

Disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSekloDn9Zshrm4kPWK3JN2QNs9Xe4OtpieWdNZ8_m_bHhS4Q/viewform?usp=sf_link

Questionário com as Pedagogas das Escolas Municipais do Núcleo Regional da Educação do CIC

Eu, Raquel Angeli, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Tuiuti do Paraná, estou convidando você, a participar de uma pesquisa intitulada "A Avaliação Nacional da Alfabetização nas escolas públicas: referências para ações políticas-pedagógicas em Língua Portuguesa".

No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

Tempo médio para responder 10 minutos.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Nome *

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Graduação *

Sua resposta

Pós-graduação *

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Não possui

Tempo de experiência na educação *

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ Acima de 16 anos

Tempo de atuação na escola como pedagoga *

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ Acima de 16 anos

Carga Horária na função de Pedagoga *

- ☐ 20 horas
- ☐ 40 horas

1. Quais ações são utilizadas pela Equipe pedagógica administrativa (EPA) da escola para acompanhar o desempenho dos alunos no processo alfabetização dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental? *

Sua resposta

2. A gestão escolar considera os indicadores da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para planejar ações pedagógicas administrativas? Quais ações? *

- ☐ Divulgação dos dados nos informativos da escola.
- ☐ Análise dos indicadores e descritores em reuniões pedagógicas.
- ☐ Análise dos indicadores e descritores em reuniões pedagógicas.
- ☐ Reunião de pais para informação e planejamento de ações conjuntas.
- ☐ Reforço de aprendizagem dos estudantes com dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita
- ☐ Elaboração de projeto para melhoria dos índices envolvendo alfabetizadoras de núcleo, solicitação de recursos financeiros e humanos para SME, entre outros.
- ☐ Revisão do Plano de Ação da Gestão Escolar no âmbito pedagógico e administrativo.
- ☐ Nenhuma das alternativas.

3. Explicitar outras ações realizadas a partir dos indicadores da ANA, se for o caso, ou comente as dificuldades para realizar as ações de intervenção.

Sua resposta

4. Na escola que você atua, o resultado da ANA retrata o nível real de aprendizagem dos estudantes do 3ºano do ensino fundamental? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

5. Algumas pesquisas apontam contribuições da ANA, para a avaliação da aprendizagem e avaliação institucional. Assinale as alternativas que você tem concordância. *

- ☐ Diagnóstico da alfabetização da escola e da Rede Municipal de Educação.
- ☐ Estímulo para a criação de instrumentos para avaliação e monitoramento dos estudantes no processo de alfabetização e letramento.
- ☐ Oferta de formação continuada, específica para os professores do Ciclo de Alfabetização.
- ☐ Articulação entre programas de Pós-Graduações e ações de formação continuada de professores para alfabetização.
- ☐ Implementação de Programas de Avaliação da Alfabetização.
- ☐ Implementação de Sistema Municipal de Avaliação.

6. Algumas pesquisas apontam pontos negativos da ANA. Assinale as alternativas que você tem concordância. *

- ☐ Os resultados da ANA são divulgados um ano após o teste.
- ☐ Os resultados da ANA não chegam aos professores alfabetizadores.
- ☐ Os professores alfabetizadores não possuem formação adequada.
- ☐ Os professores alfabetizadores não participaram das formações do PNAIC.
- ☐ Falta de apoio pedagógico.
- ☐ Os resultados da ANA não influenciam as ações dos gestores da escola.
- ☐ Falta de investimento de recursos humanos

7. Existem ações explicitadas no Plano de Ação da Gestão Escolar para o tratamento dos resultados das avaliações em larga escala? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Se sim, quais são as ações previstas no Plano de Ação de Gestão?

Sua resposta

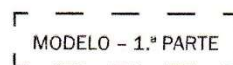
9. Gostaria de comentar outra questão em relação a ANA e ao processo de alfabetização que não foi abordado neste questionário?

Sua resposta

☐ Envie-me uma cópia das minhas respostas.

ENVIAR

APÊNDICE E – MODELO DO PLANO DE APOIO PEDAGÓGICO (PAPI)



PLANO DE APOIO PEDAGÓGICO

Estudante: _____ Data Nasc: ____/____/____

- Histórico Escolar -

[illegible]

- Desempenho Escolar -

Ano:_____ Ciclo:_____ Ano/Etapa/Série:_____ Total de faltas:_____ ()Progressão Simples ()Progressão com Apoio: ☐ Língua Portuguesa ☐ Matemática ☐ Ciências ☐ História ☐ Geografia ☐ Arte ☐ Educação Física ☐ Ens. Religioso	
Permanência no ano/etapa: ()Retido por competência ()Retido por frequência	
Ano:_____ Ciclo:_____ Ano/Etapa/Série:_____ Total de faltas:_____ ()Progressão Simples ()Progressão com Apoio: ☐ Língua Portuguesa ☐ Matemática ☐ Ciências ☐ História ☐ Geografia ☐ Arte ☐ Educação Física ☐ Ens. Religioso	
Permanência no ano/etapa: ()Retido por competência ()Retido por frequência	
Ano:_____ Ciclo:_____ Ano/Etapa/Série:_____ Total de faltas:_____ ()Progressão Simples ()Progressão com Apoio: ☐ Língua Portuguesa ☐ Matemática ☐ Ciências ☐ História ☐ Geografia ☐ Arte ☐ Educação Física ☐ Ens. Religioso	
Permanência no ano/etapa: ()Retido por competência ()Retido por frequência	
Ano:_____ Ciclo:_____ Ano/Etapa/Série:_____ Total de faltas:_____ ()Progressão Simples ()Progressão com Apoio: ☐ Língua Portuguesa ☐ Matemática ☐ Ciências ☐ História ☐ Geografia ☐ Arte ☐ Educação Física ☐ Ens. Religioso	
Permanência no ano/etapa: ()Retido por competência ()Retido por frequência	
Ano:_____ Ciclo:_____ Ano/Etapa/Série:_____ Total de faltas:_____ ()Progressão Simples ()Progressão com Apoio: ☐ Língua Portuguesa ☐ Matemática ☐ Ciências ☐ História ☐ Geografia ☐ Arte ☐ Educação Física ☐ Ens. Religioso	
Permanência no ano/etapa: ()Retido por competência ()Retido por frequência	

- Encaminhamentos -

Tipo	Início do atendimento	Frequência do atendimento	Observações
ADP		////////////////////	
Pedagogia Especializada			
Psicologia			
Sala de Recursos			
Fonoaudiologia			
Neurologia			
Psiquiatria			
Reeducação Visual			
Reeducação Auditiva			
Outros			

MODELO - 2.ª PARTE

**PLANO DE APOIO PEDAGÓGICO**

Estudante: _____

Ano letivo: _____ Ciclo: _____ Ano/Etapa/Série: _____ Turno: _____

☐ Horário regular de aula ☐ Apoio Pedagógico em contraturno ☐ Acompanhamento Pedagógico**POTENCIALIDADES / CAPACIDADES DEMONSTRADAS**

NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM



PLANO DE APOIO PEDAGÓGICO

Estudante: _____

Ano letivo: _____ Ciclo: _____ Ano/Etapa/Série: _____ Turno: _____

() Horário regular de aula () Apoio Pedagógico em contraturno () Acompanhamento Pedagógico

- Desenvolvimento do Apoio Pedagógico -

[illegible]

Professor Responsável: _____ Assinatura: _____