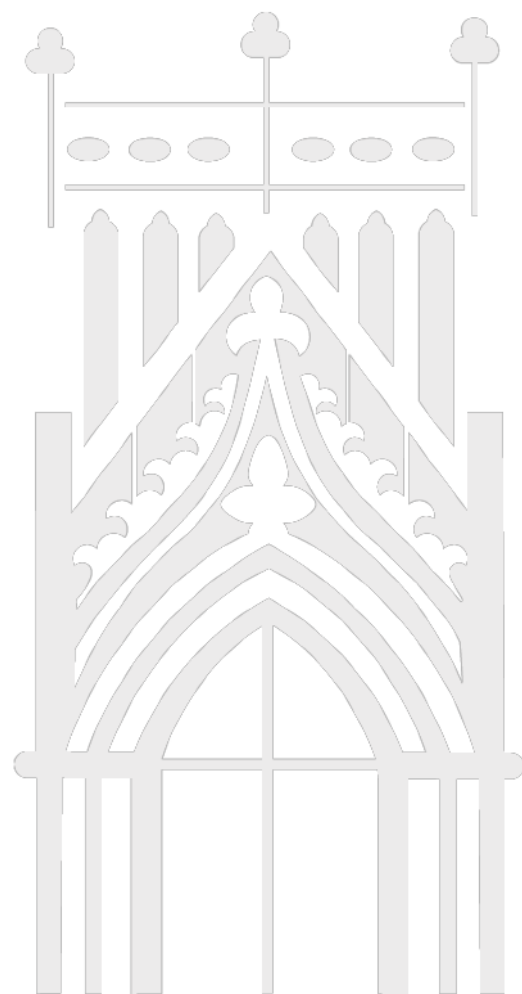


Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos
do Ensino Básico

Relatório de Estágio da Prática
de Ensino Supervisionada

Clenilda Coelho de Souza Fernandes

julho | 2017





Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionado

Clenilda Coelho de Souza Fernandes

São Luís, MA, Brasil

julho | 2017



Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionado

Clenilda Coelho de Souza Fernandes

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Carmino Marques

São Luís, MA, Brasil

julho | 2017

Eu quero desaprender para aprender de novo.

Raspar as tintas que me pintaram.

Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

Agradecimentos

À Deus pela permissão da vida e bênçãos em conquistas que possibilitam me tornar hoje quem sou.

À família, parceira incondicional nessa caminhada e apoio ao longo do curso, com incentivos e contribuições positivas.

Aos amigos pela compreensão, companheirismo e apoio para que não houvesse um mínimo de dúvida quanto à conclusão dessa jornada, dando-me sempre palavras de força e encorajamento.

Aos professores, coordenadores, gestores e colegas de profissão pela contribuição direta e indireta na pesquisa, incentivando-me e acreditando na possibilidade dos resultados.

Aos mestres e doutores que me acompanharam no curso de especialização conducente ao mestrado, contribuindo com conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento, e, especialmente ao professor doutor Fernando Carmino, por acompanhar-me e orientar-me na elaboração e execução deste trabalho.

Resumo

O presente documento descreve a prática desenvolvida no estágio realizado de acordo com o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo que confere habilitação profissional para a docência no 1º Ciclo e nas disciplinas de Ciências da Natureza, História e Geografia, Língua Portuguesa e Matemática do 2º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório cujo tema é a avaliação em larga escala ao final do 1º ciclo de alfabetização e suas relações com a qualidade do ensino, currículo e práticas docentes, tem por objetivo compreender como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como política pública, aplicada ao final do 1º ciclo de alfabetização pode redimensionar as práticas escolares, reguladas por um currículo amplo que atenda às necessidades e direitos das crianças em fase de alfabetização e letramento.

Adotamos como metodologia de investigação científica as abordagens Exploratória e Descritiva, por meio da pesquisa qualitativa e quantitativa, utilizando instrumentos de coleta de dados como questionários semiestruturados, observação participante e levantamento bibliográfico e documental. O universo pesquisado compreendeu escolas de 1º ciclo do polo Turu-Bequimão em São Luís, Maranhão, Brasil.

Por meio da pesquisa observamos que, embora a ANA seja um aferidor da qualidade de ensino nacional, muito ainda precisa ser investido para que as políticas educacionais adotadas pelo governo federal possam elevar os índices de alfabetização e letramentos dos anos iniciais. Dentre as ações, podemos citar as estruturas físicas das escolas; a execução de um currículo formal que atenda às demandas coletivas e individuais dos estudantes e que esteja identificado com o Projeto Político Pedagógico de cada escola e a formação profissional docente em parceria com as esferas públicas e instituições de ensino superior exercendo sua função política e social de ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Avaliação. ANA-Brasil. Alfabetização. Letramento. Formação.

Abstract

This document describes the practice developed in the stage carried out in accordance with the Supervised Teaching Practice (PES) regulation of the Masters in Teaching of the 1st and 2nd Cycle that grants professional qualification for teaching in the 1st Cycle and in the disciplines of Natural Sciences, History and Geography, Portuguese Language and Mathematics of the 2nd Cycle of Basic Education.

The report, whose theme is a large-scale evaluation at the end of the 1st cycle of literacy and its relation with teaching quality, curriculum and teaching practices, aims to understand how the National Literacy Assessment (ANA) as a public policy applied at the end of the first cycle of literacy can reshape school practices, regulated by a broad curriculum that meets the needs and rights of children in literacy and literacy.

We adopted as Exploratory and Descriptive approaches, through qualitative and quantitative research, using data collection instruments as semi structured questionnaires, participant observation and bibliographical and documentary surveys. The studied universe comprised schools of 1º cycle of the pole Turu-Bequimão in São Luís, Maranhão, Brazil.

Through the research, we observed that, even though the ANA is a benchmark for the quality of national education, much still needs to be invested so that the educational policies adopted by the federal government can raise the literacy and literacy rates of the initial years. Among the actions, we can mention the physical structures of the schools; The execution of a formal curriculum that meets the collective and individual demands of the students and that is identified with the Political Project Pedagogical of each school and the professional teacher education in partnership with the public spheres and institutions of higher education exercising its political and social function of Teaching, research and extension.

Keywords: Evaluation. ANA-Brazil. Alphabetization. Literacy. Formation.

Índice de figuras

Figura 1	– Vista aérea do centro histórico de São Luís.....	19
Figura 2	– Fachada do conjunto arquitetônico de casas do centro histórico.....	20
Figura 3	– Complexo portuário de São Luís – Porto do Itaqui.....	20
Figura 4	– Imagem que dá nome à escola Menino Jesus de Praga.....	24
Figura 5	– Fachada externa da escola campo de estágio.....	25
Figura 6	– Área externa da escola campo de estágio.....	25
Figura 7	– Vista interna do pátio da escola campo de estágio.....	26
Figura 8	– Vista interna do pátio.....	26
Figura 9	– Estudantes do 7º Ano – Turma 71 no pátio.....	27
Figura 10	– Estudantes do 7º Ano – Turma 71 em atividades.....	27
Figura 11	– Estudantes do 7º ano – Turma 72 em atividades de Matemática.....	28
Figura 12	– Estudantes do 7º ano – Turma 72 em atividades de Matemática.....	28

Índice de gráficos

Gráfico 1	– Fluxograma de avaliações do MEC para o Ensino Fundamental.....	63
Gráficos 2 e 3	– ANA 2013: resultados de proficiência em Leitura e Matemática do município de São Luís – MA.....	75
Gráficos 4 e 5	– ANA 2014: Resultados de proficiência em Leitura e Matemática do município de São Luís – MA.....	76
Gráfico 6	– ANA 2013: Resultados de proficiência em Leitura no núcleo Turu-Bequimão.....	77
Gráfico 7	– ANA 2013: Resultados de proficiência em Matemática no núcleo Turu-Bequimão.....	78
Gráfico 8	– Resultado de proficiência em Leitura do núcleo Turu-Bequimão.....	79
Gráfico 9	– Resultado de proficiência em Escrita do núcleo Turu-Bequimão.....	81
Gráfico 10	– Resultado de proficiência em Matemática do núcleo Turu-Bequimão...	82
Gráfico 11	– Influência da ANA na construção do currículo.....	97

Índice de quadros

Quadro 1 – Horários de aulas nas classes do 7º Ano (turmas 71 e 72).....	35
Quadro 2 – Modalidades, conceitos e funções da avaliação.....	50
Quadro 3 – Marco legal de criação e evolução do INEP.....	55
Quadro 4 – Escalas e pontuações por proficiência da ANA.....	72
Quadro 5 – Contribuições e dificuldades da ANA para o trabalho do coordenador pedagógico.....	101

Índice de tabelas

Tabela 1 – Distribuição de alunos por ano e por escola.....	22
Tabela 2 – Caracterização das turmas do 7º ano A e B – 2015.....	29
Tabela 3 – Desempenho médio de São Luís em 2013, por nível de proficiência em percentual.....	74
Tabela 4 – Desempenho médio de São Luís e, 2014, por nível de proficiência em percentual.....	76
Tabela 5 – Níveis de proficiência em Leitura das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual da ANA 2013.....	77
Tabela 6 – Níveis de proficiência em Matemática das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual da ANA 2013.....	78
Tabela 7 – ANA 2014: níveis de proficiência em Leitura das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual.....	79
Tabela 8 – ANA 2014: níveis de proficiência em Escrita das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual.....	80
Tabela 9 – ANA 2014: níveis de proficiência em Matemática das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual.....	81
Tabela 10 – Frequência do perfil profissional dos professores, coordenadores e gestores do núcleo Turu-Bequimão.....	88
Tabela 11 – Atuação profissional dos docentes, coordenadores e gestores.....	90
Tabela 12 – Sobre a Avaliação Nacional da Aprendizagem.....	93

Índice de siglas

AEB	Anuário Estatístico do Brasil
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
EDURURAL-NE	Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPB	Estudos de Problema Brasileiros
FAEB	Fatores Associados da Educação Básica
FUNC	Fundação Municipal de Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação de São Luís
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
RECNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEB	Unidade de Educação Básica
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

Introdução.....	15
Capítulo 1 – Enquadramento Institucional.....	17
1 Caracterização do meio.....	18
1.1 Caracterização geográfica da cidade de São Luís.....	18
1.1.1 atividade econômica.....	19
1.2 Caracterização da escola onde ocorreu o Estágio Supervisionado.....	21
1.3 Unidade de Educação Básica Menino Jesus de Praga.....	21
1.3.1 Recursos humanos.....	23
1.3.2 Estrutura física da escola.....	23
1.4 Quantificação das turmas de ensino fundamental no turno vespertino.....	29
1.4.1 Caracterização das turmas do 7º ano.....	29
Capítulo 2 – Descrição da Prática de Ensino Supervisionado.....	33
2.1 Contextualização.....	34
2.2 Ciências Humanas.....	35
2.2.1 Geografia.....	35
2.2.2 História.....	37
2.3 Língua Portuguesa.....	40
2.4 Ciências da Natureza.....	42
2.5 Matemática.....	43
2.6 Síntese reflexiva.....	44
Capítulo 3 – Avaliação em larga escala ao final do 1º ciclo de alfabetização e suas relações com qualidade do ensino, currículo e práticas docentes.....	46
3.1 Avaliação, aprendizagem escolar e suas dimensões.....	48
3.2 Breve retrospecto sobre as avaliações externas no Brasil.....	53
3.3 Primeiros passos para sistematização da avaliação em larga escala.....	55
3.3.1 A constituição cidadã, sua relação com avaliação em larga escala e qualidade na educação.....	58
3.3.2 A LDB e a atenção ao currículo.....	60
3.4 Políticas de avaliação educacional: novos desafios.....	61
3.4.1 Novas políticas de avaliação educacional.....	64
3.5 Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.....	66

3.5.1 Instrumentos de avaliação da ANA.....	67
3.5.1.1 Questionários.....	67
3.5.1.2 Teste de desempenho e produção escrita.....	68
3.5.1.3 Resultados.....	69
3.5.2 Critérios para avaliação e análise da ANA.....	70
3.6 Organização curricular para o ensino fundamental da rede municipal de São Luís.....	72
3.7 Metodologia da pesquisa, análise e discussão dos resultados.....	83
3.7.1 Universo da pesquisa.....	85
3.7.2 Coleta e tratamento dos dados.....	86
3.8 Análise e discussão dos resultados.....	86
3.8.1 Professores.....	92
3.8.2 Coordenadores.....	99
3.8.3 Gestores.....	102
Conclusão.....	108
Referências bibliográficas.....	110
Apêndices.....	117
Anexos.....	132

Introdução

Avaliação em larga escala é um tema, até certo ponto, recente na história do Brasil, e mesmo ocorrendo em todas as etapas e modalidades de ensino, ainda causa inseguranças, desconhecimentos e dúvidas, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem tendo como parâmetro o currículo. Sabemos que um complexo arcabouço de teorias e modelos vem se constituindo ao longo do tempo, mas ainda não se alcançou um modelo satisfatório que atenda as práticas pedagógicas escolares e que venha melhorar, qualitativamente, o nível de ensino nacional, principalmente no que tange os sistemas de avaliações internas e externas para que possam se equiparar aos moldes de avaliações internacionais de que o próprio país é participante.

É uma preocupação educacional e política que faz com que as aferições oficiais ocorram cada vez mais cedo já sendo realizada no fim do primeiro ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. O Ministério da Educação e Cultura, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituiu um novo modelo de avaliação nacional voltado para estudantes que estão concluindo o primeiro ciclo de alfabetização, denominado de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Esta é uma avaliação externa, de larga escala, que tem como fito asseverar que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

A educação plena é direito assegurado na Carta Magna e fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sistematizado nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para garantir uma educação padronizada, mas que considere as diversidades regionais do país. E para que haja sucesso na busca pela qualidade do ensino há que se ponderar sobre a constituição de um currículo significativo e na formação continuada do professor que está à frente de todo o sistema de ensino, junto ao estudante.

Assim, a pesquisa que ora apresentamos tem como objetivo compreender como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada ao final do 1º ciclo de alfabetização pode redimensionar as práticas escolares, pautadas num currículo amplo que atenda às necessidades e direitos das crianças em fase de alfabetização e letramento; no conhecimento das concepções sobre o currículo aplicado aos anos iniciais do ensino fundamental e como essas práticas amparadas pelos preceitos da avaliação, podem auxiliar professores em suas formações e aquisição de conhecimentos contínuos.

Para concretizar a investigação buscamos na literatura, em documentos oficiais, na observação participante e na pesquisa, por meio da aplicação de questionários mistos, elementos que pudessem responder ao tema. O trabalho tem como campo de delimitação o núcleo denominado Turu-Bequimão, que compõe uma das oito zonas que compõem a rede escolar municipal de ensino de São Luís, no estado do Maranhão, Brasil. Esta área constitui-se de vinte e três escolas, porém, somente dezessete ofertam a etapa de alfabetização. E destas, treze foram convidadas a participar da pesquisa, tendo como respondentes professores, coordenadores e gestores. Dez escolas devolveram os instrumentos de coleta de dados em tempo hábil. Os resultados da pesquisa estão apresentados em forma de gráficos, tabelas e depoimentos dos pesquisados.

Este documento está composto por quatro capítulos, destacando também a Introdução e a Conclusão. O primeiro capítulo deste relatório descreve o Estágio realizado como requisito da Especialização Conducente ao Mestrado. Nele apresentamos o enquadramento institucional da Unidade de Educação Básica Menino Jesus de Praga, escola em que foi realizado o Estágio, bem como sua caracterização e descrição das turmas que receberam a prática estagiária. O segundo capítulo expõe sobre o processo da prática de ensino supervisionada, fazendo um detalhamento das aulas ministradas aos alunos do 7º ano, das turmas A e B num período de cento e cinquenta minutos de prática estagiária.

O terceiro capítulo discorre sobre avaliação em larga escala ao final do 1º ciclo de alfabetização e suas relações com qualidade do ensino, currículo e práticas docentes, fazendo um resgate histórico com base em concepções sobre as avaliações externas, em especial a ANA, currículo e formação profissional. O quarto capítulo apresenta a metodologia, análise e discussão dos resultados da pesquisa realizada entre uma população de professores, coordenadores e gestores das escolas do núcleo Turu-Bequimão que possuem ciclo de alfabetização.

Que os resultados deste trabalho possam contribuir para reflexão e futuras decisões por parte dos envolvidos na luta pela qualidade do ensino público, possibilitando uma avaliação histórica e conceitual acerca dos caminhos e estratégias adotadas até aqui, visando encontrar formas simples, porém, concretas que atenuem os cismas que se afirmam entre as políticas de avaliações externas e os resultados destas para a aprendizagem de estudantes. Acreditamos que essas lacunas podem ser preenchidas e estruturadas a partir da escola, do currículo e da formação docente.

Capítulo 1	Enquadramento Institucional
-------------------	------------------------------------

Capítulo 1 – Enquadramento Institucional

1 Caracterização do meio

Este capítulo tem como objetivo apresentar o campo de estudo, onde foi realizada a Prática de Estágio Supervisionado, identificando o espaço geográfico em que se encontra a cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, Brasil, bem como situar e delimitar o bairro em que foi realizado o referido estágio, *locus* deste trabalho.

1.1 Caracterização geográfica da cidade de São Luís

São Luís é a capital do estado do Maranhão, com quatrocentos e cinco anos de história. Foi fundada em 1612, por Daniel de La Touche (Senhor de La Ravardière) que financiado por comerciantes como Nicolas de Harlay e François Razily ao serviço da coroa francesa aportaram na ilha com a finalidade de implantar a França Equinocial. Assim, em setembro daquele ano estabeleceram o Forte e a Vila de São Luís, em homenagem ao Rei santo Luís IX. Porém, três anos depois, em 1615, os portugueses comandados por Jerônimo de Albuquerque, expulsaram os franceses dando início ao projeto de consolidação dos domínios territoriais. Essa incumbência ficou sob responsabilidade de Francisco Frias de Mesquita, engenheiro militar que traçou e organizou a urbanização de São Luís.

No século XIX a cidade conheceu seu apogeu econômico por meio da cultura de algodão, era então considerada a quarta cidade mais importante do império juntamente com o Rio de Janeiro, Salvador e Recife, fato que se deve à localização geográfica e proximidade com a Europa e pelo desenvolvimento industrial da Inglaterra que importava o algodão do Brasil, conforme lembra Luiz Phelipe de Carvalho Castro Andrès (2014: 45):

Transformada em porto comercial importante da região do meio norte brasileiro, São Luís abastecia de algodão de boa qualidade os teares da Inglaterra em plena revolução industrial e, enriquecendo, tornou-se também conhecida como Atenas Brasileira por causa de seus intelectuais. Famílias abastadas enviavam seus filhos para estudar na Europa nas melhores universidades de Portugal ou da França, os quais, ao retornarem, logo se destacavam no cenário nacional como jornalistas, escritores e poetas.

Devido ao seu prestígio histórico e cultural, São Luís foi reconhecida em 1997 pela UNESCO como patrimônio cultural da humanidade por possuir em seu acervo arquitetônico, um casario colonial avaliado em 3.500 edificações, compostas de sobrados com mirantes, revestidos de azulejos portugueses. Sua população é estimada em 1.014.837 habitantes, de acordo com os dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1.1.1 Atividade econômica

Ao longo da história São Luís teve sua economia baseada nas culturas do algodão e da cana-de-açúcar, sendo principal exportadora para a Inglaterra nos séculos XVII e XIX. Atualmente, a economia ludovicense baseia-se na prestação de serviços tendo como destaque o comércio e o turismo. A grande faixa litorânea, o acervo arquitetônico e eventos como carnaval e festas juninas movimentam todo o comércio local incluindo hotéis, bares e restaurantes. A exportação também incrementa a economia através do porto do Itaqui, localizado na região oeste da cidade. Produtos como bauxita, minério de alumínio vindos do Pará, favorecem o desenvolvimento do setor industrial da cidade.

Figura 1 – Vista aérea do centro histórico de São Luís



Fonte: Meireles Junior (2012) <http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2012/06/lugar-com-uma-luz-magica-o-ano-todo-diz-fotografo-sobre-sao-luis.html>

Figura 2 – Fachada do conjunto arquitetônico de casas do centro histórico



Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/34>

Figura 3 – Complexo portuário de São Luís – Porto do Itaqui



Fonte: <http://ronaldealmeidasilva.blogspot.com.br/portos-logistica-apontamentos-sobre.html>

Faremos agora, um recorte acerca do bairro onde se insere a escola campo do estágio supervisionado, este é chamado Planalto Vinhais II, que pertence à microrregião Cohama–Vinhais, composta de 15 bairros, segundo dados da Fundação Municipal de Cultura (FUNC).

1.2 Caracterização da escola onde ocorreu o Estágio Supervisionado

A Unidade de Educação Básica Menino Jesus de Praga é resultado da organização de moradores que ocuparam terras próximas ao bairro Vinhais no final da década de 1970. O assentamento se consolidou com nome de Vila Menino Jesus de Praga, em referência à paróquia de mesmo nome no Bairro da Cohama, adjacente à vila.

Em 1984 foi fundada a União de Moradores da vila. Esta, criou a Unidade Escolar Menino Jesus de Praga que, para atender a demanda local oferecia Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com o aumento da população surgiu a necessidade de ampliar o espaço escolar. Assim, foi cedido pela prefeitura em 1993, um terreno para construção da nova unidade, no bairro Planalto Vinhais II, próximo da vila. Seu funcionamento, destinado a atender alunos de 1ª a 4ª séries matutino e vespertino, foi autorizado através da Resolução Nº 01/1997 do Conselho Municipal de Educação e reconhecido através da Resolução Nº 03/1998 também do referido Conselho. Em 2002 foi autorizado pela Resolução Nº 08/2004 – CME, o funcionamento da 5ª a 8ª séries e por meio da Resolução Nº 09/2004 – CME a Educação de Jovens e Adultos. A partir de então passou a ser denominada Unidade de Ensino Básico Menino Jesus de Praga.

1.3 Unidade de Educação Básica Menino Jesus de Praga

A Unidade de Educação Básica Menino Jesus de Praga localiza-se à Rua 02, quadra 10, Nº 50, bairro Planalto Vinhais II e tem por finalidade servir a população escolarizável das Vilas Menino Jesus de Praga e Conceição, Bairros Planalto Vinhais, Vinhais e adjacências.

Devido ao aumento da procura por vagas, em 2014 a escola ampliou o espaço de funcionamento com um anexo de seis salas de aula. Atualmente existe a Escola Polo atendendo o Ensino Fundamental I (2º ao 5º Ano), com 217 alunos matriculados no turno matutino, Ensino Fundamental II (5º ao 9º Ano), com 232 alunos, matriculados no turno vespertino e Educação de Jovens e Adultos com 87 alunos matriculados no turno noturno, totalizando 536 alunos matriculados na Escola Polo.

O Anexo I da UEB Menino Jesus de Praga funciona no bairro Cohama, no prédio anexo da escola da rede estadual Maria Firmina dos Reis. No turno matutino são atendidas três turmas, duas de primeiro e uma de segundo anos, com um total de 67 alunos matriculados. No turno vespertino são atendidas três turmas, duas de primeiro ano e uma de segundo, com um total de 65 alunos matriculados.

No geral, estão devidamente matriculados na UEB Menino Jesus de Praga um total de 668 alunos com frequência regular. A tabela 1 representa o quantitativo de alunos, por turno e nível de ensino, conforme referimos nos parágrafos anteriores.

Tabela 1 – Distribuição de alunos por ano e por escola

Escola Polo		
Turno	Nível de ensino	Número de alunos
Matutino	2º ao 5º ano	217
Vespertino	5º ao 9º ano	232
Noturno	EJA	87
TOTAL		536
Anexo da Escola Polo		
Turno	Nível de ensino	Número de alunos
Matutino	1º e 2º ano	67
Vespertino	1º e 2º ano	65
TOTAL		132
TOTAL GERAL		668

Fonte: Dados do Projeto Político Pedagógico da escola, 2015

A Escola Polo atende ainda 250 alunos, devidamente matriculados no Programa Mais Educação, nos turnos matutino e vespertino. Sobre este programa, o Ministério da Educação em seu portal institucional esclarece:

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes estadual e municipal aderem ao programa e desenvolvem de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (Brasil, MEC, 2014)

O Programa oferta à escola algumas opções que incluem teatro; música; artes maciais (judô); reforço em Matemática e Língua Portuguesa, principalmente para os alunos que

apresentam alguma distorção idade/ano e dificuldades de aprendizagens, registrados nos rendimentos e relatórios.

1.3.1 Recursos humanos

O quadro docente da escola é composto por quarenta e quatro professores: quinze atuam no turno matutino com o ensino de 1º ao 5º ano, vinte e dois no vespertino do 6º ao 9º ano e sete docentes no turno noturno com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na estrutura Administrativa e Pedagógica, a UEB Menino Jesus de Praga dispõe de três Gestores, (um geral e dois adjuntos), cinco Coordenadores Pedagógicos, (dois no matutino, dois no vespertino e um no noturno), um Apoio Pedagógico (professor isento de sala de aula, por portaria), dois Secretários, onze Auxiliares Administrativos, dois Operacionais, quatro Agentes Administrativos e três Merendeiras. No quadro técnico e docente, todos têm formação superior com pós-graduação nas mais diversas áreas.

1.3.2 Estrutura física da escola

A estrutura física da escola, mantém-se original à sua construção de 2004 e não passou por reformas significativas. Está construída em uma área de 1.240 m², de um terreno de 1.850 m². Murada em sua frente e laterais tendo por limites dos fundos a Escola de Educação Infantil Tom e Jerry. Suas dependências estão assim divididas: oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala para direção, coordenação e professores, uma secretaria, três banheiros (sendo um para professores, localizado na diretoria e dois externos, masculino e feminino para alunos), um almoxarifado, um depósito, uma cantina, um pátio interno, corredores e área livre na entrada da escola.

Na sua infraestrutura, a escola necessita de espaços físicos adequados e imprescindíveis para garantir uma boa qualidade na prática pedagógica e prestação de serviços, quais sejam: um laboratório de informática, uma quadra de esportes coberta para a prática de Educação Física e atividades recreativas, um refeitório com mobiliário adequado e uma sala de recursos com vistas a tender aos alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem. A escola em destaque também carece de melhorias arquitetônicas que favoreçam a acessibilidade dos alunos cadeirantes, cegos e com dificuldades de locomoção.

No período de 28 de novembro de 2016 a 30 de janeiro de 2017 a escola passou por uma pequena reforma, que não alterou sua estrutura, mas ajudou a contornar problemas como falta

de luminárias, tomadas e ventiladores nas salas; padronização da pintura com alteração das cores da escola que originalmente era azul e branca passando para vermelho e branca; melhoria dos banheiros femininos e masculinos dos alunos; aterramento do pátio principal que era abaixo do nível da escola.

Figura 4 – Imagem que dá nome à escola Menino Jesus de Praga



Fonte: Própria

A imagem representa o Menino Jesus de Praga, de origem espanhola, mas que atualmente se encontra na Igreja de Nossa Senhora da Vitória na República Tcheca¹. Na sua mão direita Cristo faz um sinal de bênção e na esquerda, segura uma esfera real.

A imagem que se encontra no alto de um pedestal, no pátio interno da escola, que recebe o mesmo nome, foi uma doação feita a gestora, senhora Adma de Moraes Rego, por sua mãe. Por ser uma legionária e católica devota, a mãe da então diretora presenteou a escola com a estátua. Abaixo, a Figura 5 apresenta a vista frontal da escola, localizada em área residencial do bairro Planalto vinhais e que recebe crianças do seu entorno e bairros vizinhos.

¹ Segundo dados da Wikipédia, a enciclopédia livre, trata-se de uma pequena estátua de devoção, com aproximadamente 47 cm de altura e que representa a Jesus Cristo na sua etapa infantil.

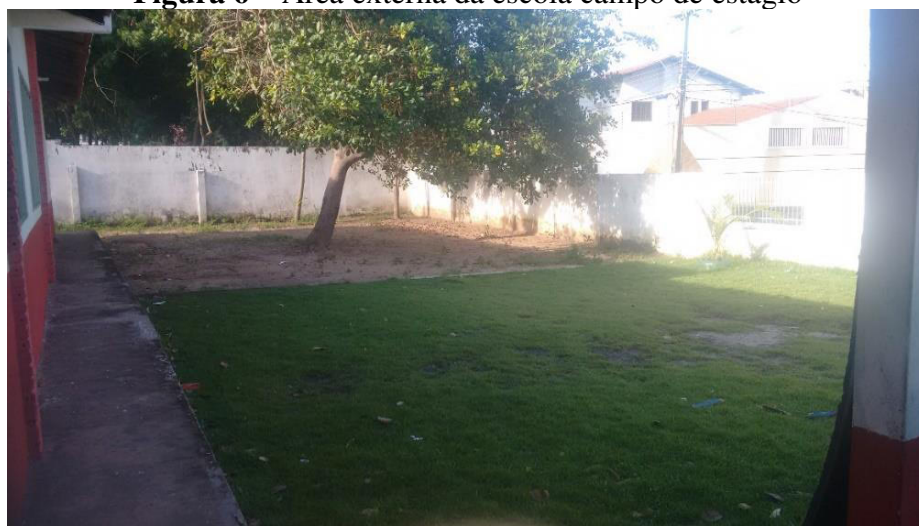
Figura 5 – Fachada externa da escola campo de estágio



Fonte: Própria

Este espaço constitui-se em área de vivência e acolhida dos alunos antes que os portões internos da escola abram para adentrarem às salas e demais dependências. Também são praticadas atividades de Educação física e extraclases, conforme planejamentos das aulas e das necessidades didáticas.

Figura 6 – Área externa da escola campo de estágio



Fonte: Própria

As imagens abaixo (Figuras 7 e 8) são das áreas internas da escola. Também destinadas para acolher os alunos antes da entrada, para reunião de pais (área coberta), apresentações de culminâncias de projetos pedagógicos, aulas de Educação física em dias de chuva e para atividades lúdicas na hora do recreio.

Figura 7 – Vista interna do pátio da escola campo de estágio



Fonte: Própria

A imagem acima mostra o espaço externo que foi aterrado e cimentado ficando ao nível do piso geral da escola. Era bem mais baixo, com degraus largos que oferecia perigos às crianças menores que frequentemente se acidentavam em quedas pela falta de atenção durante as recreações.

Figura 8 – Vista interna do pátio



Fonte: Própria

A seguir, apresentamos imagens dos alunos dos 7º anos, turmas 71 e 72. Na Figura 9, alguns estudantes no pátio antes da entrada para as aulas. É de responsabilidade da Prefeitura

municipal o fornecimento de uniformes, porém, esta não atendeu a demanda no período letivo em que nos encontramos, justificando os alunos estarem sem o devido fardamento.

Figura 9 – Estudantes do 7º Ano – Turma 71 no pátio



Fonte: Própria

Em seguida (Figura 10), os alunos em sala, desenvolvendo atividades em pares após aula de Geografia e após a apresentação de texto impresso com a música “Que vida boa”, dos cantores Vitor e Léo para relacionarem a descrição poética da letra com o espaço rural e suas peculiaridades e também estabelecer relação deste espaço rural identificado na canção, com o urbano em que vivem; em seguida a apresentação de atividades para serem respondidas, também em duplas, visando consolidar os conhecimentos adquiridos durante o período de ensino.

Figura 10 – Estudantes do 7º Ano em atividades – Turma 71



Fonte: Própria

A Figura 11 registra a aula de Matemática realizada na turma 72 após a apresentação e explicação das regras do jogo de cartas “Pescaria de equações do 1º grau” para os alunos registrarem as regras e resolverem as equações propostas, em grupos. Estimular os estudantes a criar possíveis caminhos para a resolução de equações, encontrando as possíveis raízes.

Figura 11 – Estudantes do 7º ano em atividades de Matemática – Turma 72



Fonte: Própria

Para a realização do jogo foram necessários dois grupos de cartas: um com equações e outro com os resultados. Cada aluno recebeu determinado número de cartas para encontrar as possíveis raízes. A aula seguinte foi destinada a fixação dos conteúdos através de exercícios práticos no caderno.

Figura 12 – Estudantes do 7º ano em atividades de Matemática – Turma 72



Fonte: Própria

1.4 Quantificação das turmas de ensino fundamental no turno vespertino

O Estágio Supervisionado foi realizado na Unidade de Educação Básica Menino Jesus de Praga, no período de 25 a 31 de agosto de 2015, no turno vespertino que atende aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Na escola funcionam duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano, uma de 8º ano e duas turmas de 9º anos. Porém, o trabalho desenvolvido no Estágio ocorreu somente nas turmas de 7º anos, pois outras salas foram cedidas para outra estagiária que também estava desenvolvendo suas atividades na instituição. A distribuição foi sistematizada pelo coordenador pedagógico responsável pelo turno. Para melhor familiarização com as turmas e atendendo ao fichero de aulas por turmas, as devidas salas estão caracterizadas como turmas 71 e 72, respectivamente.

1.4.1 Caracterização das turmas do 7º ano

O estágio supervisionado realizado nas turmas 71 e 72 teve por objetivo lecionar as disciplinas de História, Língua Portuguesa e Ciências, Geografia e Matemática.

Para melhor visualização das turmas do 7º ano onde foram realizadas as aulas de estágio, apresentamos abaixo na Tabela 2, informações referentes ao quantitativo de alunos por turma, divisão por sexo; se apresentam distorção idade/ano por motivos de reprovação ou outros; e alunos que estão na turma por motivos de retenção, e se há algum em condições de aluno portador de necessidades educativas especiais.

Tabela 2 – Caracterização das turmas dos 7º anos A e B - 2015

Caracterização das turmas dos 7º anos				
Dados	71	%	72	%
Quantos alunos	32	100	32	100
Quantos meninos	19	59,3	15	46,8
Quantas meninas	13	40,62	17	53,12
Distorção idade/ano	08	25	09	28,12
Retidos do ano anterior	–	–	03	9,37
Aluno especial/inclusão	01	3,12	–	–

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola

Observando a tabela podemos verificar o mesmo quantitativo quanto ao número de alunos por turmas, porém, pela distribuição dos gêneros, a turma 71 possui mais alunos que alunas o que ocorre inversamente na turma 72 que possui mais alunas que alunos. Pela análise das datas

de nascimento disponibilizados pela secretaria da escola, observamos que há um grande número de alunos acima da idade certa para cursar o ano dentro da faixa etária adequada, causando uma distorção da idade por ano/ciclo. Não há registro de alunos repetentes do ano anterior na turma 71, porém, na 72, concentra-se um quantitativo significativo. Mas para compensar, na turma 71 há um aluno que carece de atendimento especial de educação, mas não nos foi especificado qual o problema nem qual atendimento que o mesmo recebe para superar as dificuldades educacionais registradas na coleta das informações.

As aulas começaram logo após a apresentação da estagiária nas turmas e depois de ter recebido o cronograma de atividades semanais. Vale ressaltar que não houve tempo hábil para observar as respectivas turmas antes da intervenção prática. A turma 72 foi a que mais recebeu nossa atuação como estagiária, pois os horários disponíveis coincidiam com a disponibilidade dos professores observadores. Esta turma estava composta de alunos muito heterogêneos, contudo, todos buscando dar sua parcela de participação nas atividades. Por vezes a turma apresentava-se muito barulhenta e com algumas dispersões de atenção. Sendo na maioria provocada pelos meninos que precisavam ser chamados à atenção frequentemente.

A sala de aula da turma 72 ficava de frente para o poente. Como o estágio aconteceu a tarde, percebemos que ela recebe todo sol, tornando-se quente e abafada. Na sala não havia ventiladores o que dificultava ainda mais a concentração. Alguns dias, a coordenação conseguiu um ventilador que foi colocado sobre uma mesa, ao lado da estagiária e dos recursos audiovisuais, pois havia somente uma tomada. O barulho que este produzia dificultava ainda mais a atenção e compreensão da aula nos momentos de exposição oral.

A organização do espaço da sala em discussão é um aspecto que pode contribuir positiva e negativamente para o aprendizado. Foi preciso arrumar as carteiras da sala todos os dias para que os alunos tivessem um mínimo de organização nos trabalhos individuais. Entendemos que este quesito deve ser preocupação e trabalho de cada professor que ministra sua disciplina, não permitindo que os alunos mudem o *layout* da sala sem que seja para atividades dirigidas.

Consideramos o tempo curto para aplicação das aulas e avaliação dos conhecimentos prévios e dos conteúdos que não nos deixou espaço para análise dos desempenhos nem conhecimento mais aprofundado dos níveis de aprendizagens individuais dos educandos da turma 72. Mas de modo superficial, percebemos todos com capacidades satisfatoriamente desenvolvidas para leitura, produção escrita e participação nas atividades orais. Não nos foi relatado haver oficialmente nenhum aluno de inclusão ou portador de necessidade especial de aprendizagem, mas observamos que a turma em descrição possuía uma grande quantidade de alunos mais velhos, o que foi constatado com o registro do Quadro 1, acima. De qualquer forma,

o aproveitamento das aulas na turma 71 foi considerado satisfatório dado ao nível de participação e interesse dos alunos.

A turma 71 recebeu o estágio somente nas aulas de matemática, conforme o cronograma a nós disponibilizado. Observamos que o perfil dos alunos já era mais calmo. A sala localizada no lado oposto ao sol parecia menos quente à tarde. E ainda tinha um ventilador de parede que ajudava a amenizar a sensação térmica.

Para o momento das aulas percebemos o espaço da sala e a organização das carteiras dispostas em semicírculo e assim permaneceu até que a dinâmica dos jogos alterou as posições das mesmas, que ao término, voltaram à posição original. Essa organização foi dada pela professora titular de matemática que disse ser a mesma que leciona na turma 72. Perguntamos se ela conseguia a mesma atenção e resposta dos alunos da outra turma e ela disse que não, atribuindo aos alunos a falta de modos e à coordenação a inércia para resolver alguns problemas de indisciplina. Foi identificado um caso de aluno com necessidades especiais de aprendizagem que estava incluído à turma, porém, participando das aulas ativamente.

Consideramos que o estágio foi proveitoso para todos os que estiveram nele envolvidos. Aos professores que supervisionaram a PES, por terem a oportunidade de conhecer uma realidade educacional diferente da do país de origem, Portugal; da escola, por possibilitar o ensino extensivo oferecido pelas instituições de estudos superiores, seja em nível de graduação e pós-graduação e pelos estagiários, que se apropriaram de novos saberes docentes e conheceram a dinâmica de ensino do fundamental maior. Essas experiências enriquecem o fazer pedagógico e favorecem o encontro de novos caminhos rumo ao conhecimento e à construção de um profissional preocupado com os rumos da educação.

Capítulo 2	Descrição do processo da Prática de Ensino Supervisionado
------------	---

Capítulo 2 – Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons.

Selma Garrido Pimenta (2013: 7)

2.1 Contextualização

Como professora das redes públicas, estadual e municipal, tendo mais de vinte anos de atuação no Ensino Fundamental I e II, sempre trabalhamos com alunos do 1º ao 8º ano, como era assim denominado antes da ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir de 2005, conforme proposta do Ministério da Educação na Lei 11.274/2006 (Brasil, MEC, 2007).

Durante esses anos de atuação aconteceram muitas mudanças na relação entre docentes e discentes que evoluíram para conflitos, nem sempre positivos, entre os envolvidos. Atualmente, as dificuldades encontram-se no controle disciplinar das salas de aulas, que se apresentam lotadas e mal estruturadas. Quanto aos conteúdos, estratégias e recursos utilizados, ao longo de décadas, pouco ou nada mudou, o que provavelmente influencia diretamente nas práticas pedagógicas que proporcionam menor interesse pela aprendizagem, por parte dos educandos.

Fazendo um retrato socioeconômico dos alunos que constituem a comunidade atendida na U.E.B. Menino Jesus de Praga nota-se que, na maioria é proveniente de classe econômica carente, moradora dos entornos da escola, em terrenos que foram invadidos por estarem desocupados, tendo construindo suas moradias. O aumento populacional do bairro impulsionou a criação de uma escola para suas crianças, instituição essa que posteriormente, se tornou oficial na rede pública municipal.

A primeira turma a ter aulas de Estágio por nós lecionadas foi a 72 (assim denominada a turma B do 7º ano). Esclarecemos ainda que foi a turma que mais teve aulas, devido à flexibilidade dos horários da estagiária e a disponibilidade dos professores observadores que precisaram organizar suas agendas para atender às estagiárias que ficaram na escola campo.

A proposta de carga horária apresentada pelos professores observadores foi constituída de cento e cinquenta minutos distribuídas para cada disciplina, conforme o calendário de aulas

disponibilizado pela coordenação pedagógica para a prática do ensino supervisionado. O quantitativo total de aulas foi de setecentos e cinquenta minutos. No Quadro 1, apresentam-se os dias e aulas ministradas, considerando cinquenta minutos para cada disciplina.

Quadro 1 – Horários de aulas nas classes do 7º Ano (turmas 71 e 72)
Dias de aulas e disciplinas ministradas pela estagiária

25/08	28/08	31/08	01/09	02/09	03/09
Geografia	História	Ciências	Geografia	História	História
Português	Português	Ciências		Ciências	
Português	Geografia	Matemática		Matemática	
		Matemática			

Fonte: Própria com base no cronograma de aulas fornecido pela escola

A experiência do Estágio Supervisionado no nível de Ensino Fundamental II da UEB Menino Jesus de Praga, teve início no dia 25 de agosto de 2015, no 7º ano (turma 72), com a disciplina de Geografia. Segundo os horários estabelecidos no cronograma, as atividades ocorreram também nos dias 25, 28 de agosto e 1º de setembro de 2015, perfazendo um tempo total de cento e cinquenta minutos. Vale ressaltar que não houve tempo suficiente para proceder à observação, considerada fase importante no estágio supervisionado de qualquer futuro professor, pois como preconizam Almeida e Pimenta (2015: 116), o momento serve de aproximação do estagiário com a realidade escolar, “permitindo pequenas intervenções para conhecer e auxiliar os trabalhos dos professores da escola”. Porém, a agenda cheia dos professores supervisores não favoreceu o cumprimento desta etapa prevista no PES.

2.2 Ciências Humanas

Na sequência, descreveremos a nossa experiência como estagiária começando pela prática de ensino supervisionado na disciplina de Geografia, que como dito, foi a primeira a ser ministrada.

2.2.1 Geografia

O assunto proposto pelo professor titular da matéria, conforme a estrutura curricular e o rol dos conteúdos do ano e do período letivo foi: Populações urbana e rural (subdividido em

três aulas); Conceitos e resgate histórico; Movimentos sociais nas diversas realidades geográficas; Movimentos migratórios e suas consequências socioambientais. Por ser um assunto que pouco domínio da estagiária, extenso e complexo, aliado ao pouco tempo disponível para estudos entre a entrega do tema e a aula, optamos pelo método da exposição oral com auxílio de slides, quadro branco e fichas de trabalho, como recursos didáticos, considerando ser mais adequado e favorecer a explanação.

No dia 25/08 o conteúdo lecionado foi sobre conceitos e resgate histórico explicando através de gráficos e tabelas, as inversões no processo de ocupação dos centros urbanos pelas populações rurais no século XX, denominado de êxodo rural. Considerou-se importante para os alunos reconhecerem esses movimentos, para compreender melhor a realidade da qual são oriundos, podendo assim, perceberem-se parte dessa realidade a partir dos seus descendentes que em algum momento deixaram o campo em busca de melhores condições de sobrevivência na cidade. Pode-se considerar que os objetivos propostos no planejamento foram alcançados uma vez que os alunos responderam ativamente e participaram oralmente, questionando a docente sobre vários aspectos da matéria abordada.

Na aula do dia 28/08, o conteúdo apresentado tratou dos movimentos migratórios nas diversas realidades geográficas, para que os alunos compreendessem como se deu a ocupação de grandes centros urbanos nas cinco regiões em que o Brasil está dividido. Para isso foram usados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, com auxílio de mapas e gráficos. Novamente, os alunos tiveram participação ativa nas discussões. Ao final da aula, a professora observadora chamou nossa atenção para a necessária dinamização da aula, visto que percebeu que não havíamos solicitado registros escritos durante a aula. A produção escrita evitaria a passividade ou desvio da atenção dos alunos.

Dando sequência ao conteúdo na aula do dia 01/09, trabalhamos as consequências socioambientais, em que pudemos relatar uma experiência vivida por um aluno que precisou sair de sua cidade natal junto com sua mãe para um grande centro urbano e que não alcançando êxito na mudança, tiveram que voltar para seu lugar de origem. O exemplo foi relatado como uma consequência social comum e recorrente, porém, nas suas considerações, a professora supervisora, chamou nossa atenção por ter considerado na narrativa, apenas os aspectos negativos da mudança de cidades, e que poderíamos ter explorado também o lado positivo da situação.

Quanto às observações feitas pela professora observadora, consideramos pertinente refletir sobre a necessidade de registros escritos após as explicações pois, segundo ela, o conteúdo apresentado poderia ter sido mais dividido e intercalado com anotações no quadro

para melhor fixação dos alunos. Porém, deve também ser considerado o pouco tempo de preparação para as aulas e duração das mesmas, relacionando com a quantidade de conteúdos em que o tema central se subdividiu.

A atitude de comparação entre a formação oferecida aos docentes em Portugal em relação ao Brasil é significativa para pôr em relevo. Os autores Claudino e Oliveira analisam os modelos e concepções de formação docente implementados nos cursos de licenciatura de Brasil e Portugal e salientam as diferenças. Segundo estes autores, em Portugal, a formação é técnica e “visa responder ao correto funcionamento das regras e técnicas na sala de aula”. Já no Brasil, a formação é centrada no “conhecimento das práticas escolares e sociais, a partir das quais são construídas perspectivas teóricas de formação” (2007: 279). Há, portanto, uma maior diversidade de situações no caso brasileiro. Este último modelo direciona o docente para o desenvolvimento de práticas de intervenção e participação social.

Compreende-se, pelas recomendações da orientadora, a necessidade que o professor regente deve ter sobre o domínio técnico das metodologias utilizadas no ensino das aulas de Geografia, bem como conhecimentos das dimensões de ensino e aprendizagens que são oportunizadas a partir dos aportes teóricos.

2.2.2 História

Dando continuidade ao Estágio Supervisionado, na área das Ciências Humanas, a disciplina trabalhada foi História, na turma 72, compreendendo os dias 28 de agosto; 02 e 03 de setembro de 2015, com carga horária de cento e cinquenta minutos. A supervisão das aulas ficou sob responsabilidade de um professor Mestre.

Assim como as demais disciplinas, os conteúdos trabalhados em História seguiram a proposta curricular do ano em curso e do período letivo em estudo. O professor cooperante apresentou o tema: Brasil Colônia, expansão territorial e economia colonial, que foram subdivididos em: Expansão territorial do Brasil colônia, Economia agrícola e Influência na revolução industrial da Europa.

No dia 28, as atividades começaram com um levantamento sobre o que os alunos já sabiam do assunto, pois segundo o professor titular da disciplina, o conteúdo já tinha sido explorado, ficando as aulas do estágio supervisionado para revisão e preparação para avaliação. Após as explicações orais, foi distribuído entre os alunos, um texto fatiado composto de perguntas e respostas sobre a economia do algodão e sua relação com a industrialização europeia. Os alunos tinham as perguntas e respostas distribuídas aleatoriamente. Quando um

lesse a pergunta, aquele que tivesse a resposta lia em voz alta e explicaria sobre cada fragmento de texto por ele lido e interpretado. No começo das exposições apresentaram timidez para falar, mas com o nosso auxílio e incentivo, a situação foi resolvida. No final, o conteúdo foi retomado e organizado em forma de registro escrito no quadro.

A aula seguinte iniciou-se após o intervalo, com a retomada dos conteúdos abordados na aula anterior, por meio de perguntas direcionadas aos alunos de forma geral. Em seguida, visando resgatar os assuntos estudados, foram expostos slides sobre os tipos de atividades econômicas mais relevantes nas regiões colonizadas. Durante a exibição, a professora solicitou leitura individual feita por alguns alunos. Essa estratégia tinha como intuito garantir a participação dos alunos solicitados, evitando a dispersão dos mesmos e buscando maior compreensão do conteúdo por meio da leitura oral.

Após a demonstração dos slides, solicitamos aos alunos que pegassem seus cadernos e tentassem produzir, a partir de cada produto identificado, um texto explicativo. Porém, talvez por não terem a prática da produção textual a partir da memorização os alunos não conseguiram fazer com autonomia. Então, organizamos as falas dos alunos no quadro com um esquema-resumo, sendo escriba da turma. Situação que demonstra a necessidade de integrar a disciplina de Língua Portuguesa nas diversas disciplinas das Ciências Humanas como forma de integração de conhecimentos. Os professores das áreas humanas precisam se preocupar com o desenvolvimento integral do aluno. Daí a importância na formação dos alunos para o domínio da língua materna e suas especificidades, para a prática da escrita autônoma.

Historicamente, muito da educação e da aprendizagem, se fez pela repetição sem desenvolver no educando a sua capacidade para contextualizar e associar vários conteúdos lecionados. Sobre isso, Carrano (2010: 145), assevera que: “As escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimento”. É lamentável constatar que essa prática ainda é muito utilizada nas salas de aula

É essencial ao aluno desenvolver autonomia nos estudos visto que sua vida não é restrita aos espaços escolares. Ele se relaciona em diferentes âmbitos sociais e precisa de saberes culturais e acadêmicos para fortalecer sua identidade e ser ativo no espaço em que se inserir. Cabe então à escola e aos professores priorizar um currículo que reflita sobre as várias dimensões do desenvolvimento humano a partir do chão da escola.

Apesar das dificuldades atrás referidas, consideramos que a aula se desenvolveu sem problemas, visto que notamos maior participação nesta aula em relação à aula anterior. Os

estudantes preocuparam-se em produzir seus textos, embora alguns ainda apresentassem dificuldades em entender o desenvolvimento da tarefa. Para tanto, demos uma atenção específica a esses jovens no sentido de organizarem suas ideias, na tentativa de uma produção escrita independente.

A terceira aula ocorreu na mesma dinâmica das anteriores chamando a atenção para o tema trabalhado nas aulas anteriores por meio da arguição e exposição oral. Em seguida, solicitamos dos alunos que refletissem e expusessem oralmente sobre a importância da economia para a expansão do território brasileiro. Diante das colocações, foi solicitado que a turma se organizasse em grupos de cinco alunos para que juntos pudessem construir versos sobre um tipo de economia utilizada no período em estudo. Foi dado para cada grupo uma prática econômica do período colonial e orientações para construção de versos com rimas que posteriormente formariam uma paródia.

Como a capacidade de leitura e escrita perpassam por todas as áreas do conhecimento houve uma preocupação em compreender o conteúdo e ao mesmo tempo estimular a habilidade escrita dos alunos, aspecto que consideramos pertinente e interdisciplinar. Houve dificuldades entre os alunos para organizar os textos em rimas. Essa dificuldade foi entendida pela falta de prática em relacionar um conteúdo que comumente é de memorização, com um texto reflexivo e poético.

Para facilitar os trabalhos contamos com a colaboração do professor titular em organizar as ideias junto aos componentes dos grupos. Dada a dificuldade de produção, os versos e estrofes foram apresentados, mas não houve tempo para organizar uma paródia, com base em uma música escolhida pelos próprios alunos. O professor titular da disciplina se dispôs a continuar com o trabalho de organização dos versos para inseri-los em uma música conhecida dos alunos, concluindo assim o trabalho iniciado e não concluído no estágio pela falta de tempo.

Em relação à integração entre conteúdos de História e de Linguagem, acreditamos que pode haver inserção de elementos da literatura para enriquecer os aspectos históricos e gerar novas aprendizagens a partir da identificação emocional com o tema, pois como afirmam, Chabot & Chabot (2005: 15): “o verdadeiro aprendizado, (...) faz-se não quando compreendemos, mas quando sentimos”. Depreende-se então que o aspecto emocional é fator crucial para um bom rendimento na escola, quer nas realizações das atividades, quer nas relações interpessoais e principalmente nos resultados das avaliações sejam elas diagnóstica, formativa ou somativa.

Pudemos assim verificar, mais uma vez, que os aspectos interdisciplinares não foram percebidos nas práticas educativas dos professores. Acreditamos que o trabalho por projetos

didáticos seria de grande valia e contribuição para melhorar o desempenho dos alunos e facilitar o trabalho dos professores, pois, a aula em que os alunos são autores do processo torna-se mais dinâmica e promove aquisições mais significativas, numa perspectiva sociointeracionista como preconiza Vygotsky. O espaço escolar é rico em trocas de experiências e emoções, influenciando o comportamento dos atores envolvidos no processo educativo. Vygotsky garante que atividades emocionalmente estimuladas promovem aprendizagens duradouras e exercitam o pensamento. “A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente”. (Vygotsky; Blank, 2003: 121).

Nesse sentido, Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1993: 37), reflete sobre o papel do professor ao torna-se mediador entre o aluno e o conhecimento. Quando o docente dá oportunidade ao aluno de expressar-se livremente na realização das tarefas oportuniza um maior compartilhamento de ideias, que ajudam nos relacionamentos e nas aprendizagens construídas.

2.3 Língua Portuguesa

Para além das disciplinas de Geografia e História que atrás descrevemos, a nossa prática de ensino supervisionado realizada com a disciplina de Língua Portuguesa ocorreu nos dias 25 e 28 de agosto de 2015, na turma 72, perfazendo o tempo total de 150 minutos. O tema trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa foi entregue pela professora regente, respeitando a sequência da estrutura curricular. Trabalhou-se com Tipologia frasal: Frase, Oração e Período e suas subdivisões (tipos de frases, tipos de orações e identificação de períodos a partir do verbo). De acordo com a professora titular da turma, os alunos já tinham estudado o conteúdo, cabendo a nós o reforço e a fixação dos assuntos, que foi feito por meio de slides, tiras de histórias em quadrinhos, anotações no caderno e atividades orais e escritas.

O trabalho do dia 25 foi facilitado por haver duas aulas seguidas da disciplina, cumprindo parte da carga horária estipulada de 100 minutos e favorecendo a apresentação de conceitos sobre tipos de frases, oração e período, exemplos por meio de tirinhas de história em quadrinhos expostas em retroprojeter e atividades com música. Os alunos foram solicitados e tiveram boa participação, demonstraram interesse e conhecimento sobre o assunto e respondendo satisfatoriamente aos questionamentos. Na avaliação final da aula, a professora orientadora salientou a necessidade de realização de registro esquematizado ou resumo do conteúdo pelos alunos mesmo que estes já conhecessem o conteúdo anteriormente. Ela ainda frisou que nos

momentos de leitura pelos alunos, poderíamos ter solicitado individualmente, pois foi feito de maneira coletiva. O empenho pessoal promoveria o interesse em participar oralmente da aula. Para a professora orientadora, as explicações e a anotação ajudam na consolidação dos conhecimentos, além de constituir-se material para futuros estudos e consultas.

Em relação ao trabalho do dia 28 as abordagens foram mais direcionadas para as atividades escritas haja vista os alunos terem sido apresentados ao conteúdo nas aulas anteriores e precisarem exercitar os conhecimentos com atividades, o que foi feito através de registros no quadro a partir de esquema-resumo e exercícios escritos. Vale ressaltar que essa parte da aula já tinha sido planejada antes mesmo das observações dadas pela professora supervisora.

De acordo com o Programa da gestão da aprendizagem escolar (2008: 47): “A experiência prática e reflexiva em sala de aula com as diferentes situações sociocomunicativas de que o aluno participa no seu dia-a-dia incentiva-o a partir do que conhece para desenvolver a leitura e a escrita.” Considerando ser essencial o registro escrito e as atividades como reforço para a aquisição dos conteúdos, optamos para fazê-los somente ao final para garantir um apanhado geral do que foi trabalhado ao longo das aulas.

Ainda sobre o dia 25, destacamos que foi preenchido por três horários, sendo um para aula de Geografia e dois para Língua Portuguesa com a presença de uma mesma professora. Por esse motivo, avaliamos cansativo para todos, nossa presença ininterrupta em sala, mesmo que ministrando aulas diferentes o que proporcionou em alguns momentos um pouco de dispersão. O calor da tarde, a desorganização na disposição das cadeiras, pelos alunos, sem respeitar um posicionamento ordenado, contribuiu para que não fosse mais proveitoso do que poderia. Mas houve uma preocupação nossa em arrumar o espaço, separar alunos que de alguma forma estavam causando a dispersão. Foi explicado através de exemplos práticos a necessidade de manter a concentração para aquisição satisfatória dos conhecimentos e obtenção de aprendizagens. Essas ações foram relatadas como positivas por parte da professora orientadora.

Autores como Fornero (2008); Zabalza (2001); Arends (2008) e Richardson (1997) são suportes para os estudos de Teixeira e Reis (2012) por considerarem que a organização do espaço escolar compreende mais que a estrutura física do ambiente. Segundo as autoras “a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino”. (Teixeira e Reis, 2012: 170). No momento do estágio, é imprescindível para o estagiário o domínio de metodologias que favoreçam o seu trabalho e as aprendizagens discentes. Ainda as autoras supracitadas, salientam que:

O modelo de ensino expositivo, abordagem pedagógica que privilegia a explicação de novos conteúdos e informações aos alunos, requer um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor que saiba ser um orador ativo e por alunos que sejam ouvintes ativos. Deste modo, torna-se fundamental a planificação e a gestão do espaço numa aula expositiva. (Teixeira e Reis, 2012: 172)

Os procedimentos por nós adotados durante a prática de estágio na disciplina de Língua Portuguesa e demais matérias, constituíram-se em aulas expositivas por considerar que estas são as estratégias mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. E nas aulas práticas elas se justificaram como método de ensino que julgamos apropriados pelo não conhecimento pleno do perfil da turma e pelo momento de consolidação de conhecimentos já adquiridos pelos educandos.

2.4 Ciências da Natureza

O trabalho na área das ciências com a turma do 7º ano B (turma 72) ocorreu nos dias 31 de agosto e 02 de setembro, na presença da professora cooperante e acompanhada pela professora supervisora.

O tema proposto a priori foi Reino Monera, com os assuntos sobre bactérias, destacando conceitos, características, nutrição e reprodução. Sugerido pela professora cooperante que é também titular do 7º ano A, (turma 71), porém, ela não leciona na turma 72 em que seriam ministradas as aulas. A turma em questão ainda não tinha professor da matéria e só foi possível observar no momento da aula. A nova professora de Ciências havia chegado durante o período do estágio, e como os alunos até o mês de setembro ainda não haviam estudado nenhum conteúdo da referida matéria e o conteúdo dado pela professora de Ciências da outra turma foi baseado no cronograma de conteúdos dela, a aula não foi satisfatória do ponto de vista dos conhecimentos, pois os alunos desconheciam o tema, nem haviam conteúdos anteriores ministrados, que pudessem dar suporte a seus conhecimentos para que a aula fosse melhor aproveitada.

Para introduzir o conteúdo, os alunos leram coletivamente um texto intitulado “Conheça a importância e as várias utilidades das bactérias” e procedeu-se depois à discussão acerca dos diversos usos de bactérias na vida humana, saúde, alimentação, indústria química, entre outros. Em seguida, adaptou-se a vídeo-aula intitulada “Reino Monera” em que foram somente destacadas as características dos seres deste reino. Reforçamos as aprendizagens com slides, exposição oral e, associando ao registro dos conhecimentos, solicitamos aos alunos que organizassem, por

escrito, os tipos de bactérias, conforme sua morfologia, através de desenhos que foram expostos em sala de aula.

Nossa reflexão sobre essa aula está na falta de tempo que tivemos para estudar e dominar melhor o conteúdo. Por conta disso, acreditamos ter sido uma grande dificuldade encontrada pois a falta de intimidade com o conteúdo nos impediu de pensar em estratégias para facilitar a compreensão por parte dos alunos. Outro aspecto considerado e observado pela professora orientadora foi nossa dificuldade em entender e registrar o sumário na planificação. Quando não dominados a teoria, comprometemos a prática e dificultamos a compreensão do outro.

2.5 Matemática

Dando prosseguimento ao estágio supervisionado, a disciplina apresentada seguindo o roteiro foi Matemática. O conteúdo sobre Equações do 1º grau com uma incógnita foi indicado pela professora titular para os alunos do 7º ano A (turma 71). O período de execução foi nos dias 31 de agosto e 2 de setembro. A aula ministrada foi dividida em dois momentos no primeiro encontro, antes e após o intervalo. Isso facilitou o desenvolvimento do conteúdo.

A aula foi iniciada com a exposição de cartaz com exemplos relacionados com a equação; em seguida fizemos um resumo histórico oral, sobre a origem da álgebra na antiguidade, relacionando-a com os dias atuais. Então, foram apresentadas as principais regras e nomenclaturas para resolução de equações, sendo os alunos estimulados a resolver no quadro algumas equações, a partir do entendimento das regras aprendidas. Em seguida, anotaram no caderno um resumo sobre o assunto. Para consolidar o tema foi apresentado e explicado aos alunos as regras de um jogo de cartas denominado “Pescaria de equações do 1º grau”, para que os alunos resolvessem as equações em grupos. Apesar da organização dos grupos ter sido feita previamente, alguns alunos não demonstraram interesse em participar da atividade preferindo observar os demais jogando. Foram questionados e incentivados a jogar, mas se recusaram. Talvez por não estarem familiarizados com esse tipo de dinâmica através de jogos ou por não terem o hábito de estudarem de forma lúdica. Ao serem sondados, argumentaram que não estavam compreendendo as regras, mas ao observarem os colegas jogando, depois de algum tempo, alguns tomaram parte do jogo. O desenvolvimento dos jogos foi observado em cada grupo, verificando se todos tinham compreendido e se estavam fazendo corretamente as etapas, enquanto buscávamos auxiliar e tirar dúvidas. No final, consideramos positivo o momento lúdico, mesmo sabendo que sempre haverá alunos mais difíceis de integrar. A aula do dia 2

de setembro foi expositiva e destinada à fixação dos conteúdos através de exercícios práticos no caderno.

Usando como paráfrase o pensamento de Smole e Diniz (2007: 15), estimular os estudantes a criar possíveis caminhos para a resolução de equações, encontrando os resultados através do jogo deve estar relacionado à comunicação para formulação de conceitos e representações mentais por meio de situações concretas. Desta forma, é importante fazer da Matemática uma aprendizagem significativa e dinâmica que encoraje os alunos a explorar ideias de forma a perceber várias formas da linguagem numérica.

2.6 Síntese reflexiva

A prática do Estágio Supervisionado é essencial ao futuro professor por oportunizar uma visão ampla das áreas de conhecimento em que vai atuar, promovendo uma reflexão sobre as concepções dualistas que dissociam teoria e prática. A prática na escola possibilita o fortalecimento da identidade profissional, individual e coletiva para que os esforços se concentrem em torno do aluno que é o centro do processo. As atividades pedagógicas desenvolvidas durante o estágio e as observações feitas pelos professores supervisores de estágio, promoveram reflexão sobre nossa atuação como professora no ensino fundamental II. Apesar de ser docente ministrando aulas no 1º ciclo e no ensino médio, o perfil de alunos que nos foi apresentado é bastante diferente dos que trabalhamos. A fase de desenvolvimento físico, as adaptações emocional, social e intelectual em que se encontram, nos possibilitou o confronto com uma nova realidade. Independente, no entanto, de todos os fatores internos e externos que interferem em seus desenvolvimentos, todos independentemente da faixa etária em que se encontram precisam de atenção e limites.

Algumas atividades comuns à rotina dos alunos do 1º até o 5º ano do ensino fundamental I, quando deixam de ser praticadas acabam tirando-lhes a referência dos hábitos apreendidos e por vezes torna-os dispersos e indisciplinados. Sabemos que a transição para os estudos em que há mais de um professor com disciplinas diversas, trabalhando em um determinado período de tempo além das mudanças físicas e hormonais que também culminam nessa fase, acabam interferindo seriamente no comportamento individual e social dos jovens. A escola precisa repensar a sua prática voltando-se para o atendimento das necessidades específicas que o momento exige.

A prática de atividades de acolhida como hábitos de rotinas na escola, a organização do ambiente de estudos como sala de aula e espaços comuns; o acompanhamento pedagógico e de

orientação educacional dos professores e alunos quando houver necessidade; a valorização e manutenção de práticas indispensáveis à vida na comunidade escolar; a continuidade da parceria entre família e escola; o trabalho dos professores por meio de atividades multidisciplinares por projetos pedagógicos ou sequências didáticas são algumas proposições que devem ser mantidas para dar ao educando adolescente base estudantil e social, facilitando sua aprendizagem e melhorando seu desempenho. Vale ressaltar que não foi observado trabalho integrado entre as disciplinas, por meio de projetos, mas nos foi informado que eles acontecem com frequência.

Desta feita consideramos ser fundamental para o professor uma formação global acerca dos conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento assim como ocorre no Ensino Fundamental I em que um professor é titular e deve dominar todas as matérias a serem ministradas. No Ensino Fundamental II, cada professor, mediante sua formação, fixa-se em sua área de atuação, limitando-se e limitando as possibilidades dos educandos. A interdisciplinaridade e o trabalho por projetos apoiados por um currículo forte e construído coletivamente são facilitadores dessa interrelação entre conhecimento e prática. Além disso, a formação continuada contribuirá para melhorar os aspectos formativos de alunos e professores.

<p>Capítulo 3</p>	<p>Avaliação em larga escala ao final do 1º ciclo de alfabetização e suas relações com qualidade do ensino, currículo e práticas docentes</p>
-------------------	---

Capítulo 3 – Avaliação em larga escala ao final do 1º ciclo de alfabetização e suas relações com qualidade do ensino, currículo e práticas docentes

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Mara Reina L. de Sordi (2012: 52)

O tema avaliação, que ora pretendemos discutir, embora seja amplamente estudado, divulgado e trabalhado para ser instrumento eficiente, eficaz e abrangente em suas proposições, ainda causa inseguranças, desconhecimentos e dúvidas, principalmente no que se refere a avaliação da aprendizagem correlacionado ao currículo. Sabemos que um complexo arcabouço de teorias e modelos vem se constituindo ao longo do tempo, mas ainda não se alcançou um sistema satisfatório que analise as práticas pedagógicas escolares e as relacione ao sucesso acadêmico dos alunos.

Recentemente no Brasil, instituiu-se um novo sistema de avaliação nacional voltado para alunos que estão concluindo o primeiro ciclo de alfabetização, denominado de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). É uma avaliação externa, de larga escala e censitária que tem como propósito e observância, assegurar que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Tal intento está previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

Buscamos neste estudo, o conhecimento das concepções sobre o currículo aplicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de compreender como a avaliação em larga escala aplicada ao final do 1º ciclo de alfabetização pode redimensionar as práticas escolares, pautadas num currículo amplo que atenda às necessidades e direitos das crianças em fase de alfabetização e letramento.

Para tanto, faremos um breve apanhado histórico da avaliação nacional e seus reflexos no desenvolvimento social e econômico do país. Não pretendemos aqui, esgotar a história da avaliação educacional no Brasil, porém, buscaremos elementos que possam trazer luz a compreensão da construção histórica da política de avaliação educacional, até aos dias atuais tendo sempre os alunos, o currículo e as práticas docentes como foco deste estudo.

Para sistematizar os resultados obtidos adotamos como método epistemológico a pesquisa Exploratória e Descritiva para atingir os objetivos deste estudo. Quanto aos meios, a pesquisa fundamentou-se pelo levantamento bibliográfico para alicerçar a fundamentação teórica e documental, acerca da avaliação em larga escala e sobre a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). E quanto aos fins, a investigação delimitou seu campo a uma amostra de 9,15% que representa dez das dezessete escolas que possuem Ensino Fundamental I e que responderam à pesquisa realizada no núcleo Turu-Bequimão. Para sistematizar a pesquisa foi realizada aplicação de questionários mistos para gestores, coordenadores e professores que atuam no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental I. Os dados foram tabulados e convertidos em resultados que demonstram a importância da ANA para a qualidade no ensino, a constituição de um currículo significativo e para a formação docente.

3.1 Avaliação, aprendizagem escolar e suas dimensões

Em nosso cotidiano a todo momento estamos fazendo avaliações. Seja para tomarmos uma atitude visando obter os melhores resultados sobre a ação a ser praticada, seja para construirmos concepções acerca de algo, ou mesmo para avaliarmos sobre o que acontece em situações externas a nós. Essa prática constante também se verifica no espaço escolar embora outros sujeitos estejam inseridos e a dinâmica da avaliação seja mais sistemática.

No ambiente acadêmico, vários são os atores que compõem e mediam os processos avaliativos de modo que toda a engrenagem política, administrativa e pedagógica concorra para o sucesso escolar dos educandos. Para entendermos melhor essas dimensões, Fernandes e Freitas (2008: 17) nos auxiliam esclarecendo:

Quem avalia (...) deve realizar a tarefa com legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é um lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola.

Na esfera escolar todos os segmentos e profissionais avaliam e, por conseguinte são avaliados, porém, o papel do professor é o mais delicado, pois é dele a responsabilidade

individual e coletiva de avaliar considerando seus alunos como objeto de um processo educativo e de fazer a autoavaliação de seu trabalho. Uma das competências mais difíceis de ser consolidada no professor é a de estimar as capacidades e desempenhos dos alunos. E um grande obstáculo é a concepção tradicional de avaliação que é arraigada no professor enquanto aluno, acadêmico e posteriormente, como profissional em relação ao trabalho pedagógico que desempenha e outros fatores como o currículo e as políticas educacionais da esfera em que atua.

Para que a avaliação possa contemplar o sujeito, os conteúdos e as aprendizagens, o professor deve ampara-se em bases teóricas como: as funções, as modalidades avaliativas, os critérios e os instrumentos de medição. (Fagundes, 2015: 38). Sendo assim, não é fácil avaliar na escola considerando a diversidade e os contextos de aplicação.

Não é nossa intenção, neste momento, discorrer sobre os níveis de avaliação que acontecem na escola, pois deste tema trataremos adiante. É nossa finalidade ressaltar as dimensões avaliativas atribuídas aos alunos para que se constituam em instrumentos significativos e que garantam sucesso nas progressões no final das etapas e ciclos de aprendizagem. Também não cabe aqui discutirmos acerca das tendências avaliativas, embora haja interferência direta destas sobre os instrumentos e formas de avaliar interna e externamente os educandos.

Pretendemos agora, apresentar alguns conceitos de avaliação conforme concepções de autores que discorrem sobre o tema identificando e esclarecendo as funções que cada modalidade exerce no aprender do aluno e na prática do professor. As dimensões em destaque são: diagnóstica, formativa e somativa que também se encaixam nos pressupostos das avaliações em larga escala.

Todas as modalidades avaliativas são indispensáveis ao educando e ao educador pois formam um encadeamento de ações que possibilita uma análise de avanços, retrocessos ou possíveis tomadas de decisões para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Ainda Fagundes (2015: 12), favorece nosso entendimento sobre avaliação quando afirma que avaliação “é o instrumento indispensável para constatar em que medida os objetivos colimados para a educação foram alcançados.” É somente por meio desta que podemos verificar se a aprendizagem, as atividades e a escola estão no caminho certo para o sucesso do aluno exercendo sua função social.

Para tanto, apresentamos abaixo o Quadro 2, sintetizando as modalidades, alguns conceitos pertinentes e as funções da avaliação, de acordo com autores como Libâneo (2002); Luckesi (2003); Romarowski & Wachowicz (2003); Gil (2006); Villas Boas (2008); Dias (2009); Silva & Perez (2012).

Quadro 2 – Modalidades, conceitos e funções da avaliação

Modalidades	Conceitos	Funções
<p style="text-align: center;">D I A G N Ó S T I C A</p>	<p>“(…) processo sistemático de determinar a extensão em que os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos” (Domingos et al, 1987, apud Dias, 2009).</p> <p>“Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. ” (Luckesi, 2003: 82).</p> <p>“É diagnóstica (ou inicial) toda avaliação que afere os processos já percorridos pelos alunos no decurso da aprendizagem. ” (Silva; Perez, 2012: 64)</p>	<p>Investigar, prever ações pedagógicas, conforme a identificação do perfil do aluno, com base nas tendências, na aprendizagem individual.</p>
<p style="text-align: center;">F O R M A T I V A</p>	<p>“(…) prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um processo de regulação permanente. ” (Romarowski; Wachowicz, 2003: 173)</p> <p>“A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.” (Gil, 2006: 247).</p> <p>“Requer que se considerem as diferenças entre alunos, para que se adapte o trabalho às necessidades de cada um e que se dê tratamento adequado aos seus resultados.” (Villas Boas, 2008: 37)</p>	<p>Auxiliar o docente verificar, revisar ou adaptar o processo de aprendizagem e dos métodos pedagógicos necessários para o avanço do educando.</p> <p>Promover autoavaliação tanto do aluno como do professor para que os ajustes necessários sejam feitos visando o sucesso acadêmico e pedagógico.</p>

S O M A T I V A	<p>“A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.” (Libâneo, 2002: 195).</p> <p>“Fazer o balanço das aprendizagens em um determinado período de tempo.” (Villas Boas, 2008: 19)</p> <p>“(…) é o produto final (momentâneo e provisório, pois fornecerá mais informações ao professor) de todo um processo de aprendizagem criteriosamente acompanhado e avaliado.” (Silva; Perez, 2012: 172)</p>	<p>Mensurar o desempenho do aluno, qualificando ou certificando o seu procedimento ao final de um período ou ciclo de estudos.</p> <p>Se aplicada pontualmente, possibilita sanar erros e consolidar aprendizagens.</p>
--------------------------------------	--	---

Fonte: Adaptação própria

Em todas as etapas da avaliação deve haver preocupação quanto aos critérios que, do ponto de vista avaliativo, podem ser considerados como “a essência da natureza pedagógico-educacional, podem ser traduzidos como os pilares de sustentação e orientação na busca de uma avaliação que ampare uma aprendizagem significativa e ativa” (Rocha, 2012: 3). Além disso, os cuidados com os critérios de uma avaliação estabelecem o nível de qualidade e a atenção dada com a educação e com seus envolvidos, sobressaindo em suas composições, aspectos relevantes como os objetivos da avaliação.

Devemos, porém, ter cuidado com o caráter excludente, classificatório e desmotivador da avaliação, principalmente a somativa, para que esta não se constitua em atrasos e ampliação das dificuldades dos alunos ou sirva como instrumento de punição do professor (Villas Boas, 2008; Luckesi, 2003). Caso contrário, estas ações implicarão sobremaneira nos resultados oficiais das avaliações externas.

Dos pressupostos legais que tratam da educação e da avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no capítulo II, seção I – Das disposições gerais, em seu artigo 24, inciso V, determina que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais;
- b) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Fagundes (2015: 13), considera que a LDB trouxe avanços significativos para a avaliação pois permitiu autonomia administrativa sobre o sistema educacional brasileiro tendo as novas sistemáticas de avaliação um grande papel inovador. Complementando a legislação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim enfatizam:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar. (Brasil, PCN, 1997: 55)

A avaliação e suas especificidades deve servir como mecanismo de investigação sobre os fenômenos que ocorrem no espaço escolar e que formam um conjunto de saberes construídos dentro e fora da instituição de ensino, mas que são intimamente relacionados por meio do currículo, das vivências e lutas sociais por melhores demandas qualitativas no ato de educar. É um processo e como tal precisa ser contínua e preocupada com o aprender.

No que tange a avaliação no ensino fundamental, especificamente na estrutura do ciclo de alfabetização, Cruz e Albuquerque (2012: 47), apontam para uma progressão, uma continuidade dos estudos, para que ao final do ciclo, o aluno esteja apto a prosseguir já plenamente alfabetizado. O objetivo é não reter para superar o foco punitivo da avaliação e minimizar os altos índices de reprovação. Cabe então aos professores do ciclo favorecerem situações de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem deste período.

3.2 Breve retrospecto sobre as avaliações externas no Brasil

As primeiras tentativas de aferir dados sobre a educação têm assentamentos no início do século XX por meio do Anuário Estatístico do Brasil (AEB). Neste documento apresentavam-se informações sobre níveis de ensino, número de escolas, trabalhadores docentes, levantamento de matrículas e repetências. As informações eram coletadas na capital do Brasil que na época era o Rio de Janeiro, pela Diretoria Geral de Estatística do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Foram publicados três volumes de 1908 a 1912.

Após um longo tempo de interrupção, as informações voltaram a ser divulgadas em 1936 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que passou a apresentar de forma mais ampla, informações de natureza estatística (demográfica, social e econômica), geográfica, cartográfica, geodésica e ambiental (AEB; IBGE, 2015, p. 8). Nota-se a multidimensão de áreas que foram incorporadas neste instrumento de coleta de dados, não sendo mais somente para fins educacionais na atualidade.

Retornando aos anos de 1930, percebe-se no contexto político, econômico e social do Brasil, durante o regime de governo do então presidente Getúlio Vargas, o investimento do Estado no ensino secundarista. Esta modalidade, voltada às camadas populares da sociedade, deveria servir como formação de mão de obra para as indústrias que se estabeleciam no país. Porém, no Brasil não havia instituições educacionais nem políticas de orientações curriculares para a formação desses profissionais. Somente em 1926 a grade curricular do curso técnico-comercial ampliou-se para mais um ano de estudos e acrescentou em sua estrutura quatro anos de duração. (Werle, 2011: 2). Para corroborar com a autora citada, apontamos o Programa de Expansão da Educação Profissional, elaborado pelo Ministério da Educação, que menciona no capítulo três a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, dando ênfase à Reforma Francisco Campos e aos Decretos Federais n.º 19.890/1931 e 21.241/1932 que:

(...) regulamentaram a organização do ensino secundário, bem como o Decreto Federal n.º 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. A importância deste último deve-se ao fato de ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a ideia de itinerários de profissionalização. (Brasil, 2001).

O ensino superior ainda estava muito distante da massa social que movimentava a economia brasileira. E para as necessidades da época valia mais uma formação secundária em

nível técnico do que uma formação em nível superior. Ressalta-se ainda que, no período político da era Vargas, denominado Estado Novo houve uma desvinculação de competências ministeriais que aglutinavam em uma mesma pasta, saúde pública e educação. Foi nesta vigência que ocorreu a consolidação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que de acordo com o Decreto nº 580 de 30 de julho de 1938 determinava as seguintes atribuições ao INEP:

Art. 2º - a) Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-os, mediante consulta ou, independentemente dessa, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas. (INEP, 1938)

O artigo supracitado reunia as competências atribuídas ao Instituto recém-criado. Mas a incorporação das necessidades de pesquisas sobre os problemas de ensino em seus diferentes aspectos somente foi consolidada pelo Decreto 71.407 de 20 de novembro de 1972. Note-se que na organização legal das atribuições havia ainda a forte influência da área da saúde conforme explicitado na alínea “d” voltadas à psicologia escolar. De acordo com Castro (1999), Horta Neto (2007) e Saviani (2012), o Instituto teve trabalhos de pesquisas envolvendo o corpo escolar, desde a atenção ao educando até a seleção e orientação profissional, por nível de governo.

O INEP fomentava, organizava e disseminava as informações obtidas pelas pesquisas educacionais nos âmbitos da saúde e organização documental técnica. Consideramos relevante neste momento apresentar de modo sucinto algumas mudanças ocorridas nesta instituição que ao longo de seu trajeto deixou de ser um “órgão de realização e fomento à pesquisa educacional, de organização da documentação sobre educação e de disseminação das informações educacionais (...) para se converter num órgão de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades” (Saviani, 2012: 297). Os resultados por ele obtidos são referências

para estudos e pesquisas educacionais que contribuem para elaboração e aplicação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educativa no país.

Quadro 3 – Marco legal de criação e evolução do INEP

Ano	Marco legal	Atribuições
1937	Lei nº 378	Surge o Instituto Nacional de Pedagogia como órgão de pesquisa, cumulativo com funções administrativas da Diretoria Nacional de Educação.
1938	Decreto-Lei nº 580	Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), com ênfase em pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos.
1972	Decreto nº 71.407	Alteração de nomenclatura para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Mantem-se a sigla Inep.
1996	Emenda Constitucional nº 14 e LDB 9.394	Novo papel a ser desempenhado pelo Inep, como órgão responsável pelo desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e da produção das estatísticas e subsídio de políticas educacionais.
1997	Lei nº 9.448	Conversão do Inep em autarquia federal ligado ao Ministério da Educação e do Desporto e redefinição de suas finalidades.

Fonte: Saviani, (2012, adaptação própria)

O destaque dado ao INEP neste momento deve-se à sua grande importância como “centro especializado em avaliação e informação educacional, de modo a subsidiar a formulação das políticas educacionais e apoiar o desenvolvimento da educação nacional”. (Castro, 1999: 3). A partir da Lei 9.488/97, fica claro o perfil e as funções desta autarquia em prol da educação devendo ter nas informações colhidas, elementos para melhorar a qualidade de ensino nas esferas federal, estaduais e municipais. Nota-se que o Instituto em tela caminhou ao longo dos tempos buscando dar suporte às demandas políticas, econômicas e sociais preocupando-se com pesquisas sobre a qualidade da educação brasileira em seus diversos níveis e esferas.

3.3 Primeiros passos para sistematização da avaliação em larga escala

O Brasil, durante décadas, passou por transformações políticas que refletiam em necessidades de melhorias nos aspectos econômicos e sociais. Trazendo um pouco de

esclarecimentos sobre o contexto histórico brasileiro e relacionando-o à educação, Aranha (2006: 211-213) nos situa sobre a condição a qual fomos submetidos a partir do controle financeiro estrangeiro, com o golpe militar de 1964. Os direitos civis foram suprimidos às custas de Atos Institucionais que limitavam e até extinguíam a participação de segmentos sociais nas decisões políticas como sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos e imprensa.

As ações ditatoriais refletiram na educação conduzindo à ilegalidade a União Nacional dos Estudantes (UNE); limitando a formação de grupos acadêmicos das universidades; transformando os grêmios estudantis do segundo grau em centros cívicos; inserção no currículo de todos os níveis, disciplinas como Estudos de Problema Brasileiros (EPB), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

Para atender às necessidades de “recuperação” da economia, e estimular o processo de industrialização, vários acordos foram estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos, sendo o MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*) o mais conhecido. Nele, o Brasil recebe aporte técnico e financeiro, tendo suas ações estabelecidas em três pilares:

Educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão de obra especializada num mercado em expansão.

Educação e segurança: formação de cidadão consciente. Daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros.

Educação e comunidade: estabelecer a relação entre escola e comunidade criando conselhos de empresários e mestres. (Aranha 2006: 214, grifos nossos)

Destacamos neste período a Reforma Universitária com a Lei 5.540/1968 e a reforma do 1º e 2º graus através da Lei 5.692/1971. Esta última mais ampla, pois além de estabelecer a obrigatoriedade de ensino do 1º ao 8º ano, integrava ao secundário o ensino técnico além de incluir no currículo, disciplinas específicas e extinguir outras como Filosofia, História e Geografia. Tais mudanças serviam para atender às demandas mercadológicas exigidas pelos acordos internacionais estabelecidos com o Brasil. Vale lembrar que esses esforços não foram substanciais para levar o país ao desenvolvimento esperado.

Em nível de Avaliação externa, os órgãos fomentadores e responsáveis pela produção científica nacional estavam sob forte acompanhamento e, portanto, tolhidos para desenvolver quaisquer campanhas voltadas para o ensino, pesquisa e extensão. Lembremos que, embora o INEP tenha adquirido autonomia administrativa e financeira, ainda não era de sua competência

a avaliação educacional. Mas, neste interim, “a primeira experiência de avaliação na educação aconteceu por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, CAPES, órgão ligado ao MEC. Em 1976 ela inicia a avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país”. (Horta Neto, 2007: 2).

Com o fim do regime militar e o processo de abertura democrática na década de 1980 restaurou-se nova tendência de maior participação social nos processos de gestão e atenção às camadas mais pobres e excluídas da sociedade. (Werle, 2011: 771). Lembremos que o processo de industrialização dos períodos anteriores não contemplava a população rural, que até a década de 1960 constituía-se em mais de 40% vivendo no campo (IBGE, 2010). A necessidade de corrigir as distorções sociais e educacionais era urgente, já que o Brasil emergia de um cenário terceiro-mundista que exigia investimentos no capital humano para manter-se competitivo dentro do sistema econômico mundial no qual ansiava integrar. Esclarecendo sobre as medidas tomadas para atender às distorções que se apresentavam. Souza (2001: 11), explica que:

A política social daquele período colocava, como um dos seus pressupostos, o concurso da participação e da organização da população alvo. Esta política foi oficializada no III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), com vigência prevista para 1980-85, denominando os segmentos prioritários a serem contemplados por ela como populações carentes, com um discurso que acenava no sentido da eliminação da pobreza, e, conseqüentemente, da superação das desigualdades sociais.

Esse plano norteou as linhas de formação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL-NE), com base na proposta pedagógica adaptada ao meio rural e suas especificidades. O EDURURAL foi um programa especial, financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que articulava os setores educacionais para a melhoria econômica dos moradores do campo.

Ainda, define a educação, nesse contexto, como fomentadora de uma ação integrada das áreas sociais e econômicas para a superação das desigualdades sociais e, também, da participação política, reconhecendo que a educação é um direito fundamental e basicamente mobilizadora, ou, em outras palavras, uma educação para a cidadania. (Souza, 2001: 16)

O programa tinha como prioridades favorecer um melhor acesso à educação básica; combater e diminuir a evasão e a repetência; organizar um calendário escolar adequado aos ciclos agrícolas e aos mercados locais; revisar o currículo e por consequência melhorar a qualidade da educação; estabelecer o treinamento de profissionais em serviço; fornecer livros, manuais e material de ensino e aprendizagem.

Em princípio suas diretrizes visavam atingir os nove Estados da região Nordeste brasileira. Porém, somente Ceará, Pernambuco e Piauí tiveram atenção do Programa. Foram realizados estudos anteriores e posteriores à aplicação do programa. Constituíam-se em informações de cunho quantitativo e qualitativo que sondavam situação familiar, qualificação do corpo docente e testes de rendimento escolar aos alunos. Embora o Programa tenha atuado durante cinco anos não obteve os resultados almejados, nem conseguiu reverter o quadro de carência das comunidades por ele assistidas. (Therrien, 2014, p. 4). Mas essa iniciativa foi paulatinamente incorporada aos sistemas de avaliação das secretarias de educação de vários municípios servindo como estrutura para modelos de macroavaliação usados atualmente em todo o país.

3.3.1 A constituição cidadã, sua relação com avaliação em larga escala e qualidade na educação

O Programa EDURURAL foi estruturado e implantado numa fase de transição política. O Brasil estava saindo de um processo de ditadura militar que durou 21 anos – de 1964 a 1985. Mesmo havendo neste período diversas mudanças no cenário educacional através de reformas para os níveis de 1º e 2º graus e universitária, a eficácia mostrou-se pouca para a precisão.

Os objetivos vislumbrados no Programa serviram de referência para novas políticas de avaliação que servissem de parâmetros de qualidade e equidade educacional como padrão para um país de dimensões continentais. “Ampliação do acesso à escola, da população em idade escolar; a maior eficiência dos processos de escolarização; e, melhor qualidade da educação” (Souza, 2001: 18) foram premissas estruturantes para compor o capítulo da Educação da nova Constituição de 1988. O capítulo Carta Magna que trata da educação, assevera em seu Artigo 206 que:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade. (Brasil, 1988)

Nota-se no inciso VII a preocupação com a qualidade que precede elementos constitutivos para afirmação de programas de avaliação da aprendizagem. Além disso, a carta constitucional destaca alguns pontos importantes, para a educação que implicam diretamente no processo avaliativo eficaz pautado pela equidade. Dentre eles podemos ressaltar a elaboração de um plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações dos poderes públicos em suas esferas federal, estaduais e municipais com vistas à erradicação do analfabetismo, a universalização escolar, a melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país. (Aranha, 2006: 223-224).

Com a aprovação da Constituição Federal em 1988, uma preocupação expressa com a política e o planejamento educacional, começa a se fortalecer e se consolidar por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. É um texto amplo que busca estruturar e organizar o funcionamento do sistema de ensino. Mas vamos especificamente tratar do que prevê a Lei acerca da avaliação.

Observando o que preconiza seu artigo 13, a nova LDB trata sobre o tema preocupando-se com a educação básica nos níveis fundamental e médio. Especificamente o inciso V, respectivo à avaliação, em sua alínea A, esclarece que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (...)” (Brasil, 1996).

A educação é uma das mais importantes ferramentas sociais no mundo globalizado, pois é através dela que o indivíduo se torna um cidadão consciente e um agente social ativo no meio em que vive. Logo, ela deve ser planejada de modo que possa propiciar melhores condições de vida à pessoa. O governo sendo o maior responsável a proporcionar meios de cidadania para alavancar tempos perdidos com a educação, em meios a erros que precisam ser sanados como

baixa qualidade de ensino e/ou pouca qualificação profissional, desenvolveu programas para subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas na área educacional em todas as esferas, tentando contribuir para a melhoria dos descompassos registrados nas esferas educacionais. Todavia, tais políticas, como a de avaliação, por exemplo, têm suas finalidades, seus métodos e suas particularidades. Mas, antes de nos atermos ao histórico da avaliação, analisaremos o percurso legal das leis que contribuíram para consolidar uma estrutura curricular mais ampla, dinâmica que contemple os ideais da Constituição cidadã.

3.3.2 A LDB e a atenção ao currículo

Ao longo da discussão sobre a educação no Brasil, percebemos muitas mudanças nos componentes curriculares que, dependendo do contexto da época, deveria atender às necessidades do capital e da economia. O currículo foi fortemente alterado nos anos da ditadura, com um viés empresarial e tecnicista, voltado à profissionalização do ensino para atender às demandas mercadológicas. Disciplinas foram criadas e deveriam ser trabalhadas nas escolas numa perspectiva de doutrinação, com conteúdos que muitas vezes não eram convincentes nem traziam possibilidades de discussão, de reflexão aos alunos. Somente havia a alternativa de aceitar tais ensinamentos para não ser enquadrado pelo regime como subversivo. Tanto alunos quanto professores eram controlados pela ideologia dominante.

Após a promulgação da Carta Magna de 1988 a preocupação do Ministério da Educação com a abordagem curricular passou a ser ponto crucial, pois se necessitava atender ao Artigo 210 que determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (Brasil, Constituição Federal, 1988).

Para auxiliar na execução da lei, a partir de 1995 foram elaborados e distribuídos pelo MEC, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Fazemos um pequeno recorte documental para dar destaque aos PCN's elaborados para o Ensino Fundamental que se encontrava praticamente desamparado pelas legislações anteriores como a LDB 5.692/71.

Os PCN's buscaram unificação nacional ao currículo com conteúdos comuns à base da educação, porém, respeitando as diversidades regionais e culturais conforme justifica o próprio documento.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo em que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. (Brasil, PCN, 1997: 28)

Diante dessa proposição os Parâmetros foram organizados para garantir um currículo aberto com possibilidades de discussão da prática escolar, visando atingir aos requisitos pretendidos. Foram reunidos em dez volumes, por área de conhecimento e por ciclo, dando ênfase aos aspectos didáticos, garantindo coerência entre os pressupostos teóricos e os objetivos de cada conteúdo, considerando também, os aspectos avaliativos. E para assegurar a diversidade no currículo, os PCN's incorporaram os temas transversais abordando questões sociais como ética, saúde, orientação sexual e pluralidade cultural. Estes conteúdos foram pensados e apresentados na tentativa de atender todas as particularidades regionais, estaduais e municipais, de acordo com seus propósitos.

As mudanças percebidas na construção dos currículos para a educação básica representam fortes avanços em relação à participação dos profissionais da educação por meio de discussões ativas, fortalecendo as demandas sociais. Isto reflete a importância do professor e do seu espaço de trabalho por entender que: “A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais”. (Arroyo, 2013: 11-12). Mas não é de nosso interesse debater neste texto sobre as forças atuantes na construção e manutenção do currículo, mas apenas enfatizar a valorização dos educadores que muitas vezes ficaram de fora das discussões por serem executores políticos-pedagógicos em suas esferas de atuação.

Também, não podemos deixar de comentar sobre a parte da avaliação trazida pelos PCN's para o ensino Fundamental. Não houve uma preocupação em considerar as avaliações externas nessa coleção, mas esta serviu de referência para elas, posteriormente, sendo interpretada como favorecedora da qualidade da aprendizagem, ampliando suas dimensões para o professor e ao próprio sistema escolar.

3.4 Políticas de avaliação educacional: novos desafios

As inovações na política educacional não ficaram restritas somente às legislações e aos documentos oficiais. Várias iniciativas se processaram na tentativa de organizar um sistema de

avaliação que pudesse abranger todo território nacional de forma eficaz. Para tanto, o Ministério da Educação criou alguns sistemas de avaliação para diagnosticar fatores que interferiram e ainda interferem no desempenho escolar.

Em 1988 o MEC instituiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), com base nas experiências do EDURURAL, aplicando avaliações amostrais nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte (Horta Neto, 2007: 8). A efetivação do sistema avaliativo deu-se somente em 1990 tendo este adquirido nova nomenclatura passando a ser Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desta vez participaram escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana, por amostragem. Nessa versão, as avaliações englobaram disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. E as 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Esse formato permaneceu até 1993. (Brasil, INEP, 2015).

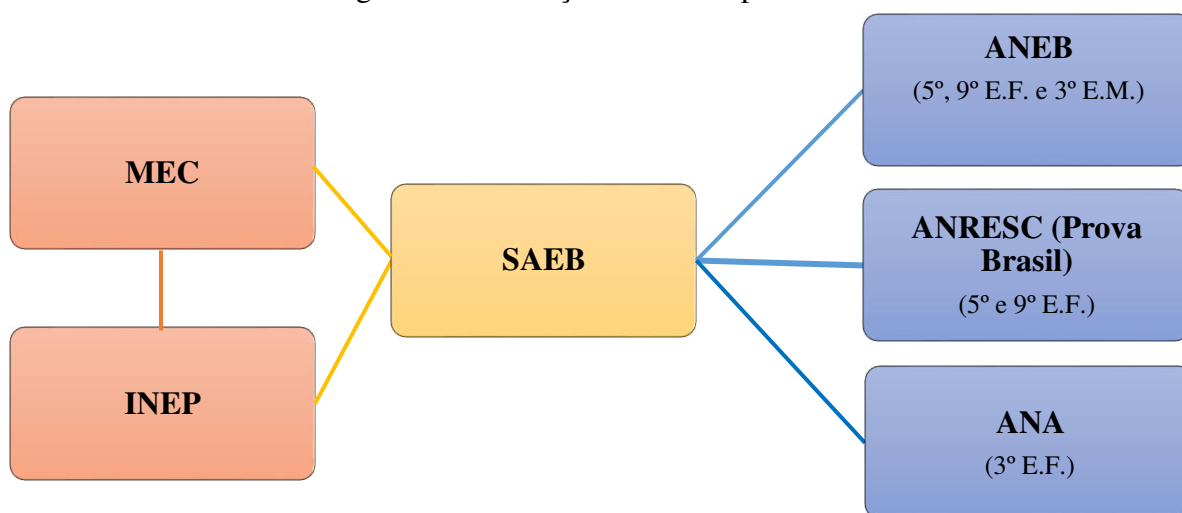
Esse modo de avaliar o desempenho dos alunos nos aspectos relacionados aos saberes individuais adquiridos, constituiu-se de esforços de educadores que organizaram conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos para que ao final dos anos e dos ciclos fossem avaliadas. A partir de 1995 adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e da análise dos resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Foram criadas “Escala de Proficiência, ou definição de métrica” sistematizadas pela Matriz de Referência Curricular do SAEB e subsidiadas com base nos PCN’s, currículos estaduais e livros didáticos. (Guimarães de Castro, 2009: 8). Neste mesmo ano, escolas particulares também participaram das avaliações. Foi também decidido que o público avaliado seria composto de alunos das etapas finais dos ciclos de escolarização correspondente às 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Logo depois estes meios modificaram-se, passando a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e não mais Ciências como anteriormente.

Em meio a tantas transformações nas metodologias de avaliação em larga escala, ainda podemos destacar no cenário nacional o começo de uma movimentação no ordenamento legal para ampliação do Ensino Fundamental que passou de oito para nove anos por força da Lei nº 11.274/2006. Isso é claro, alterou os meios de avaliações externas que sofreram significativas mudanças. Mas antes, em 2005, o SAEB já passava por novas adaptações, através da portaria ministerial nº 931/2005, ampliando-se com a inclusão da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida nacionalmente como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), antiga SAEB (Silva, 2010: 430).

A Prova Brasil (ANRESC), avaliação em larga escala, de caráter universal e bianual, aplicada em turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino médio, foi

idealizada para atender, de forma censitária, a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade para gerar informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. Já a ANEB continuou realizando suas avaliações por amostragem visando ajustes das políticas educacionais (Brasil, INEP, 2015). Há ainda a Provinha Brasil, avaliação aplicada aos alunos do 2º ano, porém, não é censitária. E sua adesão não é obrigatória, dependendo do ensejo de cada município. Seus resultados também devem contribuir para verificar o nível de proficiência dos aprendizes ao final do 2º ano, com vistas a tomadas de ações gestoras e pedagógicas que favoreçam a superação de dificuldades no ensinar e no aprender. Para melhor visualização do que foi explanado, tomemos como ilustração o fluxograma abaixo, no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Fluxograma de avaliações do MEC para o Ensino Fundamental



Fonte: Própria

O processo de avaliação nacional procura verificar como se encontra o nível de qualidade educacional de um país, impondo normas e regras que busquem melhorar os resultados obtidos. No Brasil, em específico, existem diversos meios de verificar esse rendimento. Somente a título de informação, além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criado no ano de 1990 e que acontece a cada dois anos por amostragem, também é realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) criado em 1988 a título de avaliação externa e posteriormente se tornou instrumento para o ingresso dos estudantes à educação superior, por meio de programas específicos; e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) de 2004, obrigatório para todos os cursos de graduação (bacharelado e tecnológico). Todos estes, administrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

3.4.1 Novas políticas de avaliação educacional

Por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 foi lançado no Brasil o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano reúne esforços das esferas federal, estadual, municipal e sociedade – compreendendo a participação efetiva das famílias na educação de suas crianças – comprometidos com um conjunto de programas voltados para a melhoria da educação básica num prazo de quinze anos a contar do seu lançamento. Os eixos norteadores deste programa têm por base equidade, qualidade e potencialidade, com o propósito de diminuir as desigualdades de oportunidades num país de dimensões continentais. O PDE foi estruturado para atender aos níveis da alfabetização, educação básica, ensinos médio e superior, educação profissional e diversidade. Além dessas demandas, o plano abrange outras ações técnicas e financeiras que dizem respeito às garantias de acesso e permanência na escola.

Uma das grandes preocupações do PDE em relação à educação básica está no desempenho acadêmico e nos altos índices de reprovação. Para tanto o governo federal por meio do Ministério da Educação implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O documento, composto de vinte e oito diretrizes, que estabelecem “como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir.” (Brasil, PDE, 2007).

Para subsidiar tal empreitada e atender ao decreto, outras medidas foram adotadas concomitantemente. Assim, como adesão ao Compromisso, no mesmo ano o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicativo usado para medir a qualidade do aprendizado nacional. As informações obtidas pelas avaliações em larga escala auxiliam no estabelecimento de metas para a melhoria do ensino. De acordo com o portal do MEC, o IDEB enquanto programa e ação:

(...) funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (Brasil, MEC, 2007)

Portanto, o IDEB pauta-se essencialmente na avaliação dos estudantes, bem como avaliação do trabalho pedagógico de toda escola, realizado por ela própria. (Villas Boas, 2008:

19). As médias de desempenho utilizadas pelo IDEB são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do SAEB, para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (Brasil, MEC, 2007).

Outra medida adotada pelo MEC, atrelada ao PDE e reafirmada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para dar suporte ao processo de escolarização e alfabetização, foi a formalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012. Sancionado por meio da portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, o Pacto elenca três objetivos que devem ser garantidos aos estudantes das redes públicas.

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e;
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (PNAIC, 2012)

Dada a ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, o Pacto considera a capacitação de docentes essencial para o alcance dos objetivos. O PNAIC é, portanto, continuidade dos programas implementados durante o período de 2003 a 2010, alicerçado pelo PDE e que trata a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégias para atingir melhores resultados nas avaliações nacionais, como é o caso da Provinha Brasil e da ANA, aplicadas pelo INEP aos alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental, a partir de 2014. Tal medida se configura como uma avaliação externa anual para verificar o percurso de aprendizagem dos alunos.

No que se refere às ações previstas pelo Pacto, para formação docente, elas incluem e explicitam os seguintes eixos apresentados:

- I – formação continuada de professores alfabetizadores;
- II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III – avaliação e;
- IV – gestão, controle e mobilização social. (PNAIC, 2012)

Percebe-se que não se trata somente de avaliar os educandos ao final de um ciclo, mas visa instrumentalizar e formar professores, tornando-os aptos a desenvolver planejamentos e ações que favoreçam a alfabetização dos alunos aos oito anos de idade. Pode parecer um tanto tardio essa faixa etária já que a lei estabelece o aumento de mais um ano tornando o ensino fundamental de nove anos. Mas em nível de Brasil, com suas diversidades regionais e sociais, a média está para o final do primeiro ciclo de estudos, aos oito anos de idade.

3.5 Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA

Após a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012, o MEC publicou a portaria nº 482 de 7 de junho de 2013, instituindo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), compondo assim, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), já discutido anteriormente. Essa ferramenta de avaliação, de caráter censitário, está direcionada aos alunos do 3º ano – período que encerra o primeiro ciclo de ensino no nível da educação fundamental. Este instrumento tem como objetivo, avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Alfabetização Matemática, conforme estabelece o Artigo 9ª, inciso IV previsto no Pacto. Ainda conforme a legislação, a avaliação é realizada anualmente tendo como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (ANA, 2016: 7)

Por considerar que os anos iniciais são primordiais para consolidar a alfabetização e o letramento, vinculando-se ao direito assegurado de aprendizagens básicas e saberes essenciais houve necessidade de se pensar num processo avaliativo que contemplassem os componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental e suas especificidades. De acordo com o sítio virtual do INEP, participam da avaliação todas as escolas públicas urbanas e rurais que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares do 3º ano participam do exame. Ficam fora do processo avaliativo as classes multisseriadas, bem como as de correção de fluxo (voltadas ao apoio pedagógico). A participação das escolas indígenas é optativa, pela diferença na estrutura curricular. Os estudantes com deficiência, transtornos globais ou específicos do

desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades educacionais especiais também poderão participar, desde que estejam registrados no Censo Escolar do ano em curso. (INEP, 2016). Caso haja alunos com essas necessidades serão disponibilizados profissionais especializados que poderão acrescentar até vinte minutos a mais do tempo determinado para aplicação das provas. Normalmente, o tempo deverá ser aproximadamente de 2 horas e 30 minutos para Língua Portuguesa e de 1 hora e 10 minutos para Matemática, sem intervalos durante a execução das mesmas. Portanto, os testes são aplicados em dois dias consecutivos independente das especificidades.

3.5.1 Instrumentos de avaliação da ANA

A preocupação com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização não se constitui como única preocupação do INEP com as instituições vinculadas ao Pacto. A avaliação possui outros instrumentos que “pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras” (ANA, 2016: 7). Também são considerados neste contexto, a gestão escolar, a infraestrutura da escola, a formação docente, bem como a organização do trabalho pedagógico. Esses aspectos são também avaliados por considerá-los intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo a ANA é formada por cinco eixos que se relacionam e também possibilitam oferecer ações com vistas ao atendimento específico para todos os alunos, incluindo os portadores de necessidades educacionais especiais.

Retomando as ideias de progressão continuada, Fernandes (2005: 5) citado no volume 8, Ano 3 da coleção do PNAIC, defende que: “A reflexão sobre a progressão escolar e os direitos de aprendizagem devem orientar as práticas de ensino ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização, de maneira que todos os envolvidos assumam o compromisso com a alfabetização e letramento de todas as crianças.” (PNAIC, 2012: 18).

O ciclo propõe progressão continuada, ou seja, o processo não pode ser estanque sem comunicação com as etapas que compõe o período de alfabetização para que haja pleno desenvolvimento das capacidades previstas ao final da etapa. É um trabalho em conjunto com os professores que deverão estar capacitados e trabalhar com estratégias diversificadas e significativas.

3.5.1.1 Questionários

Retomando ao item de instrumentos de avaliação usados na ANA há pesquisas feitas através de questionários a professores e gestores. A intenção é aferir informações sobre as condições estruturais da escola, os recursos materiais, pedagógicos e profissionais utilizados para alfabetização dos alunos. Os dados coletados possibilitam averiguar as condições de ensino ofertadas pela escola. Diretores e professores têm acesso on-line aos questionários através do Sistema Fatores Associados da Educação Básica (FAEB), disponibilizado pelo INEP. Como a ANA é uma avaliação censitária, deve ser feita anualmente pois a clientela de alunos e a rotatividade de professores no ciclo é dinâmica.

3.5.1.2 Teste de desempenho e produção escrita

A ANA visa avaliar o nível de proficiência² dos alunos ao término do ciclo de alfabetização nas áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática. Esta ação faz parte de políticas educacionais governamentais que visam diminuir as defasagens e desigualdades resultantes das diferenças culturais, regionais e econômicas, num país de dimensões continentais como o Brasil.

Para medir o grau de alfabetização, o INEP aplica exames aos alunos do 3º ano do ensino fundamental que corresponde a última etapa do ciclo de alfabetização. As avaliações são compostas de vinte itens em cada. Em Língua Portuguesa, o teste possui dezessete itens objetivos de múltipla escolha e três itens de produção escrita. No caso da Matemática, vinte itens objetivos de múltipla escolha. O documento propositivo da ANA ainda esclarece:

Os itens abertos aplicados no teste de Língua Portuguesa têm como intuito aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, o objetivo desses itens será verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção,

² Proficiência pode ser definida como o conjunto de habilidades latentes demonstradas efetivamente pelo desempenho dos alunos, como o que sabem, compreendem e são capazes de fazer. (Brasil, Inep, 2015, p. 28).

o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização. (Brasil, ANA, 2013: 8).

Já em Matemática, as questões perpassam o eixo numérico e algébrico tais como: associar números à sua representação simbólica e conjuntos de objetos à sua representação numérica; compor e decompor números e resolver problemas do campo aditivo e multiplicativo. No eixo geometria há que se desenvolver capacidades para identificar figuras planas e espaciais. Em grandezas e medidas, as potencialidades envolvem: identificar, comparar e relacionar comprimentos, tempo em diferentes sistemas de medidas, células e moedas. E para o eixo do tratamento da informação o aluno deverá: identificar informações apresentadas em tabelas e gráficos. (Brasil, ANA, 2013, p. 9).

O INEP já realizou três edições da ANA. A edição piloto ocorreu de 11 a 21 de novembro 2013, com objetivo de testar os instrumentos e construir a linha de base para análises posteriores. Os resultados foram divulgados por meio de boletim eletrônico em setembro de 2014. E a segunda edição foi realizada de 11 a 21 de novembro de 2014. A não realização em 2015 justificou-se pela falta de orçamento federal e logística para aplicação das provas. Porém, retornou em 2016 sem alterações em sua última versão. As provas acontecem sempre entre os meses de outubro e novembro por considerar que os alunos já conseguiram desenvolver ou consolidar muitas capacidades previstas para o final do ciclo de alfabetização. Cabe esclarecer aqui que as avaliações não são aplicadas pelo professor titular da turma. Porém ele é convidado a acompanhar a realização do evento.

3.5.1.3 Resultados

A elaboração, aplicação e divulgação é de competência do INEP e do Consórcio aplicador por ele contratado. São capacitadas pessoas que se tornam aptas a seguir os critérios de aplicação e devolução das provas ao órgão atinente, em Brasília, sede atual do INEP. Não é permitido ao professor ficar com nenhuma prova ou mesmo fazer registros fotográficos das mesmas ou divulgar imagens do processo de aplicação das provas. Os exames são trazidos pelos aplicadores à unidade de ensino com base nas informações prestadas pelo gestor ao Educacenso³ que é atualizado anualmente ao início de cada período letivo.

³ O Educacenso é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Ele utiliza ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de quatro cadastros de dados: Escola, Turma, Aluno e Profissional Escolar.

Diferentemente da Provinha Brasil, aplicada aos alunos do 2º ano com resultados destinados à reflexão sobre como está sendo o processo de alfabetização de cada escola, em nível municipal, sem intenções de divulgação externa, a ANA, aduz em seu próprio texto que os resultados são divulgados e ranqueados por escola, por município e em nível nacional. E ainda acrescenta que: “As informações a serem divulgadas serão concernentes: (i) às condições de oferta; e (ii) aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em Matemática. Não haverá divulgação de resultados por aluno.” (Brasil, ANA, 2013, p. 10). O levantamento estatístico realizado pelo INEP contribui para todos os envolvidos incluírem em seu fazer profissional, práticas pedagógicas e de gestão que garantam a melhoria do ensino e viabilizem a redução das desigualdades educacionais e sociais.

3.5.2 Critérios para avaliação e análise da ANA

Para compreender melhor a análise dos resultados discorreremos sucintamente, sobre os níveis de competências esperadas pelos alunos ao final de cada processo avaliativo, conforme os Anexos 1 e 2. Em Língua Portuguesa, no eixo da leitura, o nível 1 representa alunos que possivelmente leem palavras com sílaba canônica e não canônicas, mas não conseguem ler frases simples. No nível 2, o aluno lê pequenos textos (verbais ou não verbais) e identifica suas funções sociais. No nível 3 além de ler, o aluno já se posiciona reflexivamente perante o texto, identificando alguns elementos gramaticais, fazendo a contextualização com outros que sejam parecidos, embora em portadores diferentes. No nível 4, considera-se que o aluno já leia textos médios e longos, estabeleça sentido e relação intertextos por meio de tempos verbais, advérbios, pronomes, faça inferências e conclusões com base nos conhecimentos adquiridos em outras leituras de conteúdos semelhantes.

Já para o eixo da escrita, o nível 1 simboliza que o estudante ainda não escreve convencionalmente, mas usa escrita alfabética sem a pauta sonora correspondente. Pode também escrever de forma alfabética, mas com omissão de letras ou sílabas e ainda não consegue escrever textos.

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Ele abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional. (<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>)

No nível 2, o aluno já escreve ortograficamente, mas ainda não domina as convenções exigidas em textos e suas características como os contos ou narrativas. Não consegue ainda usar as pontuações como elementos de coesão e coerência. No nível 3, o aluno consegue dar sequência à escrita de um texto já fazendo uso da pontuação para organização lexical. E o nível 4 refere-se ao aluno que já se expressa de forma compreensiva, através das palavras, mesmo que em seu texto ainda possa ter alguns desvios ortográficos, mas que não comprometem a compreensão.

Em Matemática os níveis também são quatro. O aluno que se encontra no nível 1 conhece números de dois algarismos em situações do cotidiano, como horas em relógio digital, agrupamentos de objetos, formas geométricas espaciais, lê tabelas simples. No nível 2, já representa a numeração compondo-a e decompondo-a através de operações simples de adição e subtração, também usando cédulas e moedas.

Em nível 3 além dos conhecimentos anteriores, o aluno já tem habilidades com números de três algarismos e resolve situações problema utilizando-os. E no nível 4 faz uso das operações fundamentais de adição e subtração com reserva, multiplicação e divisão, em diversas situações, lê instrumentos de medida e capacidade e já consolidou as habilidades previstas para a etapa em que se encontra. Quanto maior é o nível de proficiência de um aluno, mais fácil será sua capacidade de resposta correta aos itens propostos, de acordo com a Teoria de Resposta ao Item (TRI). E de acordo com o relatório do INEP (2015: 30), cada item possui sua especificidade que varia de acordo com os seus parâmetros. Estes, acham-se assim resumidamente:

- a) Parâmetro de discriminação (capacidade que um item tem de discriminar os estudantes que já dominam determinada habilidade daqueles que ainda não a dominam).
- b) Parâmetro de dificuldade (dificuldade do item, medida na mesma escala da proficiência).
- c) Parâmetro de acerto casual (probabilidade de que um estudante com baixa proficiência responda corretamente). (Brasil, INEP, 2015: 30-31)

Durante as ações para o cálculo das proficiências dos estudantes e dos parâmetros dos itens, convencionou-se que a média do desempenho seria 500 e o desvio-padrão, 100 – isso é estabelecido no momento em que o programa computacional realiza as análises. É a partir dessa informação que o programa estima os valores dos parâmetros e das

proficiências. Por conta dessa convenção, os resultados da ANA estão dispostos em três escalas (500,100). (Brasil, INEP, 2015: 34).

Consideramos pertinente alimentar essas informações ilustrando no Quadro 4, os níveis de proficiência, conforme as pontuações apresentadas em ordem crescente.

Quadro 4 – Escalas e pontuações por proficiência da ANA

Língua Portuguesa (Leitura)	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	Até 425 pontos	> 425 até 525	> 525 até 625	> 625
Língua Portuguesa (Escrita)	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	Até 400 pontos	> 400 até 500	> 500 até 580	> 580
Matemática	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	Até 425 pontos	> 425 até 525	> 525 até 625	> 625

Fonte: INEP/ANA (2015), adaptação própria

Após exposição supra, vale agora, mencionar brevemente, como se estrutura e se organiza a proposta curricular da rede municipal de São Luís, *locus* da pesquisa que se prospecta. Faremos um breve apanhado da construção do referido documento e sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino da rede em que atuamos como professora do ensino fundamental desde o ano de 2002.

3.6 Organização curricular para o ensino fundamental da rede municipal de São Luís

A rede municipal de educação de São Luís apresenta uma estrutura pautada pelos princípios da integralidade, diversidade, sustentabilidade, inclusão e aprendizagem significativa (SEMED, 2014: 7). Desta forma tem buscado atender às demandas educacionais com políticas afirmativas em todos os níveis e modalidades, em formatos de escolas em tempo parcial, com jornada ampliada e tempo integral. É um procedimento em construção que requer investimentos e parcerias com programas e instituições federais e estaduais.

Não cabe aqui relatar os insucessos e as dificuldades decorrentes dessa empreitada. Por ser tarefa coletiva e ter a participação de todos os atores do sistema educacional, nem sempre as determinações são construídas pensando na atividade fim – ensino e aprendizagem de educandos e professores – e chegam aos locais de ação já prontas, sem uma análise prévia dos atores envolvidos ou mesmo um plano piloto para testar possíveis avanços ou fracassos. Mas

vale destacar as ações propositivas que ao longo de anos vem se configurando em norte na construção de um currículo unificado para toda a rede municipal de ensino, em consonância com as políticas públicas voltadas à superação dos baixos índices educacionais.

Instituído em 2002 o programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo” buscou condições para efetivação de uma proposta educacional que atendesse a elaboração de conteúdos comuns ao currículo da educação básica, formação continuada de educadores, valorização dos profissionais do magistério e organização institucional da Secretaria de Educação e das escolas.

Paulatinamente, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial foram recebendo a atenção prevista pelos documentos oficiais como a Constituição de 1988, a LDB 9.394/96 e os programas federais já mencionados neste texto. Ao final daquela década o programa já estava consolidado em toda a rede e o desafio seria a manutenção do mesmo para que atingisse os objetivos propostos. Dessa forma, ao sistematizar o programa, toda a rede já adotara a concepção de Ciclos de Aprendizagem para o ensino fundamental, “composto de quatro ciclos, estabelecendo-se para o primeiro e segundo ciclos, a progressão continuada a ser implementada em 2008 e nos terceiro e quarto ciclos, a progressão parcial”. (São Luís, SEMED, 2008: 21)

O Programa aludido passou por uma grande resistência, compreensível, dada a sua inovação por exigir mudanças de posturas administrativas e pedagógicas, até se consolidar como um modelo de ensino da rede municipal. Foram necessários muitos encontros, seminários, fóruns de discussão, formações continuadas em serviço para que os objetivos do programa começassem a surtir algum efeito. O modelo estruturado continua sendo seguido até os dias atuais, independente das mudanças dos gestores municipais, prefeitos e secretários de educação.

Como é de nosso intento abordar sobre a avaliação processual até chegarmos à avaliação externa em larga escala aplicada nas escolas da rede municipal há que se discorrer sobre esse procedimento nos ciclos de aprendizagem. Não diferente das proposições oficiais, a avaliação nos ciclos busca a superação do fracasso escolar que afeta a formação da identidade e das potencialidades do educando em seu desenvolvimento escolar e cidadão. Steban (2003: 7), lembra o quão é importante combater a repetência e construir um quadro de sucesso escolar, principalmente em espaços que estudam crianças das classes populares para que não se acostumem com o cotidiano do fracasso. Com a adoção de novos critérios e instrumentos de avaliação, esta não teve mais o caráter punitivo e quantitativo. Outras opções foram apresentadas sendo acrescidos procedimentos como: observação sistemática, acompanhada de instrumento de registro; análise de produções com base nos avanços cognitivos e hipóteses de

leitura e escrita; análise de desempenho e síntese reflexiva acerca das capacidades e dos objetivos alcançados ao final de cada semestre. É claro que não se aposentou a prova, pois ela também é um instrumento de verificação da aprendizagem e utilizada como mecanismo de mensuração quando aplicada nos moldes das avaliações oficiais como a Provinha Brasil e ANA. Assim, os alunos precisam conhecer como são apresentadas e respondidas as questões dessas avaliações. Em 2014 houve uma reformulação nas orientações curriculares da rede municipal ludovicense, porém, sem alterações no concernente à avaliação no ciclo de alfabetização, predominando ainda o registro de desempenho individual em diário de classe, fichas de acompanhamento do rendimento escolar e relatório de desempenho escolar. (São Luís, SEMED, 2014: 232).

Em 2015 foi lançado pela rede municipal o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME), com metas que vão até 2024. O documento está composto de vinte metas e submetas estratégicas para a educação que abrange as modalidades de ensino que são de competência da rede: creche, educação infantil, ensino fundamental I e II, educação de jovens e adultos e, educação especial. De acordo com os dados do Censo escolar MEC/INEP de 2014, disponível no PME, a rede atendia neste período a uma clientela de 60.336 alunos no ensino fundamental. Essa demanda foi considerada tomando como base a ampliação da faixa etária dos alunos que começam o 1º ano com seis anos.

Em relação a Avaliação Nacional da Alfabetização, em sua primeira versão realizada em 2013, noventa escolas participaram e em 2014, foram setenta e duas. A primeira experiência, em 2013 serviu para testar os instrumentos avaliativos e formatar a linha de base para apreciações posteriores. Esta avaliação constava apenas de teste de leitura para Língua Portuguesa e Matemática. Já no ano seguinte, inseriu-se a parte escrita como aferidor das habilidades previstas dos educandos. Atualmente, a rede municipal conta com 194 escolas de ensino fundamental. E de acordo com os dados divulgados pelo INEP e sistematizados pelo setor de estatística da SEMED-São Luís, apresentamos abaixo a Tabela 3 o desempenho médio do município de São Luís por nível de proficiência em Leitura e Matemática.

Tabela 3 – Desempenho médio de São Luís em 2013, por nível de proficiência em percentual

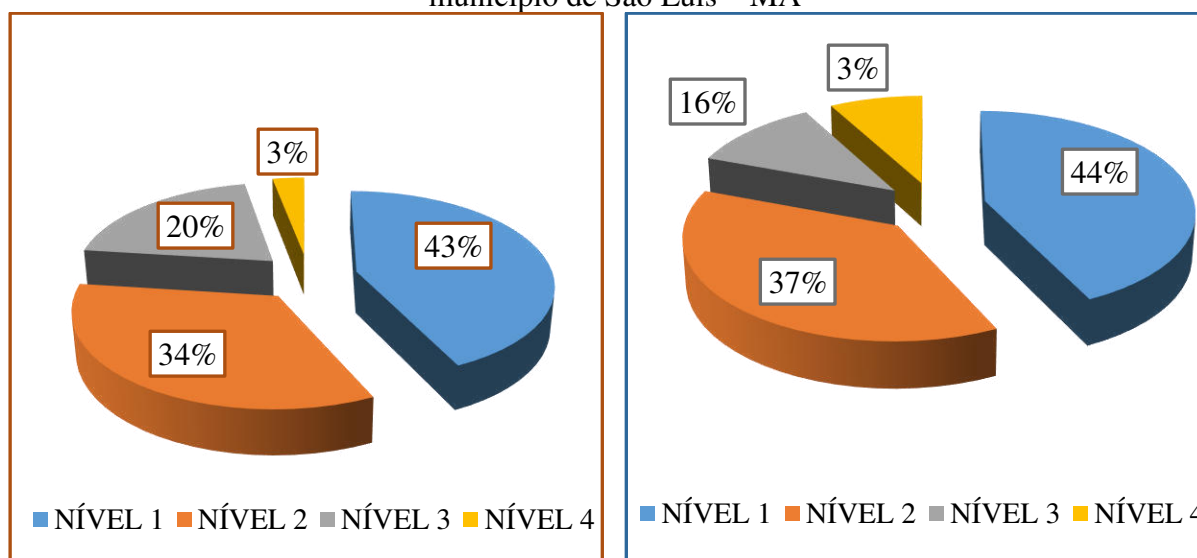
ANA 2013							
LEITURA				Matemática			
RUDIMENTAR	Inicial	Básico	Proficiente	Rudimentar	Inicial	Básico	Proficiente
43,0	34,0	20,0	3,0	44,0	37,0	16,0	3,0

Fonte: MEC/IDEB/SEMED

De acordo com os parâmetros da ANA, os níveis de competências são quatro, progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência. Podemos observar que os alunos do 3º ano, em sua maioria, encontravam-se em nível 1, considerado rudimentar, muito aquém do esperado pelos indicadores nacionais.

Há uma sensível alteração na área de Matemática por considerar que as crianças em sua maioria, filhos e filhas de pais humildes, necessitam do uso frequente das operações fundamentais em situações envolvendo contagens de dinheiro. Isso favorece o desenvolvimento de habilidades referentes aos eixos estruturantes numérico e algébrico e de grandezas e medidas. Os Gráficos 2 e 3, a seguir, apresentam os resultados da ANA para Leitura e Matemática em 2013, complementando as informações da Tabela 3.

Gráficos 2 e 3 – ANA 2013: resultados de proficiência em Leitura e Matemática do município de São Luís – MA



Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Os resultados obtidos pela Avaliação externa em 2014 (Tabela 4) mostram que houve uma ligeira queda em Língua Portuguesa, no eixo da Leitura, porém uma sensível melhora em Matemática em relação ao ano anterior. Nota-se neste momento a inserção do eixo estruturante da escrita que também não demonstrou resultados satisfatórios.

Vale considerar que neste ano a adesão de escolas aumentou, o que pode ser justificado a partir da tomada de conhecimento de alunos e professores sobre o processo avaliativo. É importante ter ciência do que será realizado e executado com os estudantes. Como professora da rede, pudemos constatar que não houve preparação prévia de professores para sensibilizar os alunos para participar de um novo momento avaliativo na primeira versão da ANA. Foi uma

surpresa constatar que não conhecíamos nada sobre esse novo programa avaliativo. A partir do ano seguinte, já se tinha uma noção do que seria a avaliação e o que esperar dos alunos.

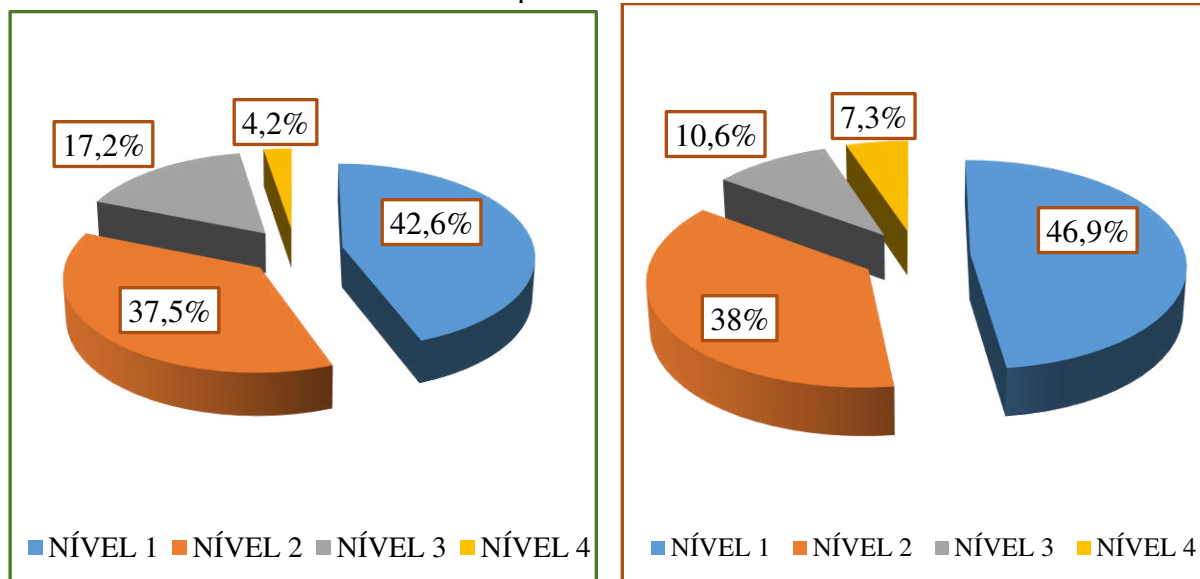
Tabela 4 – Desempenho médio de São Luís em 2014, por nível de proficiência em percentual

ANA 2014												
Língua Portuguesa									Matemática			
Leitura				Escrita								
R	I	B	P	R	I	M	B	P	R	I	B	P
42,6	37,5	17,2	4,2	24,5	21,0	16,7	37,5	3,1	46,9	38,0	10,6	7,3

Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Abaixo (Gráficos 4 e 5) visualizamos os resultados da proficiência dos alunos da rede pública municipal de São Luís nos eixos de Leitura e Matemática, em 2014, ilustrando as informações apresentadas pela tabela 4. Esclarecemos que não nos foram repassados pelo setor de Estatística da SEMED, os dados sobre a escrita no ano de 2014, sabendo que essa dimensão já estava contemplada na prova da ANA.

Gráficos 4 e 5 – ANA 2014: Resultados de proficiência em Leitura e Matemática do município de São Luís – MA



Fonte: MEC/IDEB/SEMED

As informações a seguir, presentes na Tabela 5, se referem ao núcleo Turu-Bequimão, campo dessa pesquisa. Os dados fornecidos consideram dez escolas deste referido núcleo, embora haja mais escolas que se constituem em anexos das mesmas e os resultados são

agregados à escola polo como um todo. Os resultados são incorporados (escola polo e anexos) para dar um só produto nas devolutivas da ANA.

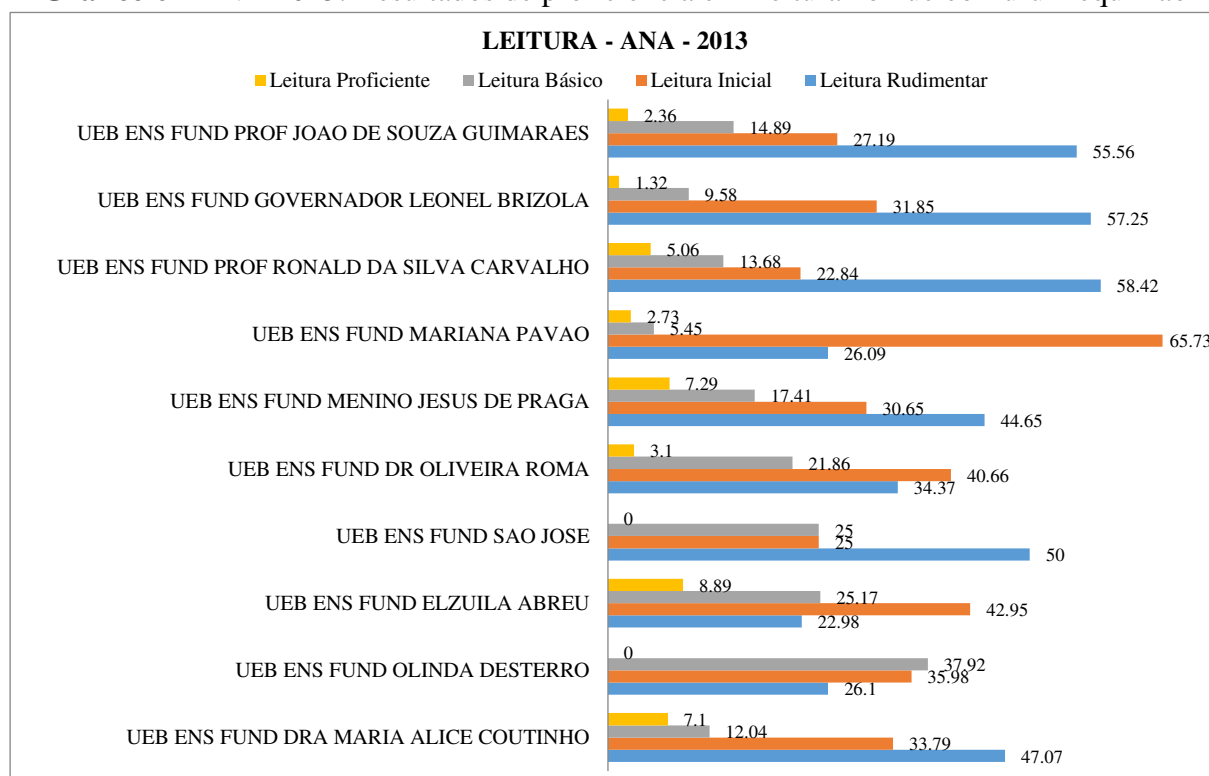
Tabela 5 – Níveis de proficiência em Leitura das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual da ANA 2013

Leitura – ANA 2013 em percentual				
Escolas	Rudimentar	Inicial	Básico	Proficiente
UEB Ens. Fund. Dra. Maria Alice Coutinho	47,07	33,79	12,04	7,1
UEB Ens. Fund. Olinda Desterro	26,1	35,98	37,92	0
UEB Ens. Fund. ElzUILA Abreu	22,98	42,95	25,17	8,89
UEB Ens. Fund. São José	50	25	25	0
UEB Ens. Fund. Dr. Oliveira Roma	34,37	40,66	21,86	3,1
UEB Ens. Fund. Menino Jesus de Praga	44,65	30,65	17,41	7,29
UEB Ens. Fund. Mariana Pavão	26,09	65,73	5,45	2,73
UEB Ens. Fund. Prof. Ronald da Silva Carvalho	58,42	22,84	13,68	5,06
UEB Ens. Fund. Governador Leonel Brizola	57,25	31,85	9,58	1,32
UEB Ens. Fund. Prof. João de Souza Guimarães	55,56	27,19	14,89	2,36

Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Para melhor configuração dos dados temos no Gráfico 6 a distribuição do nível de proficiência das escolas do polo Turu-Bequimão na primeira versão da ANA em 2013.

Gráfico 6 - ANA 2013: Resultados de proficiência em Leitura no núcleo Turu-Bequimão



Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Observemos pelas imagens do gráfico, que o nível de proficiência esperado está bem abaixo, tendo escolas que sequer alcançaram o resultado mínimo obtendo zero em sua escala geral. Ainda no núcleo em estudos, apresentamos na Tabela 6, os resultados obtidos na avaliação da ANA, em 2013, em Matemática.

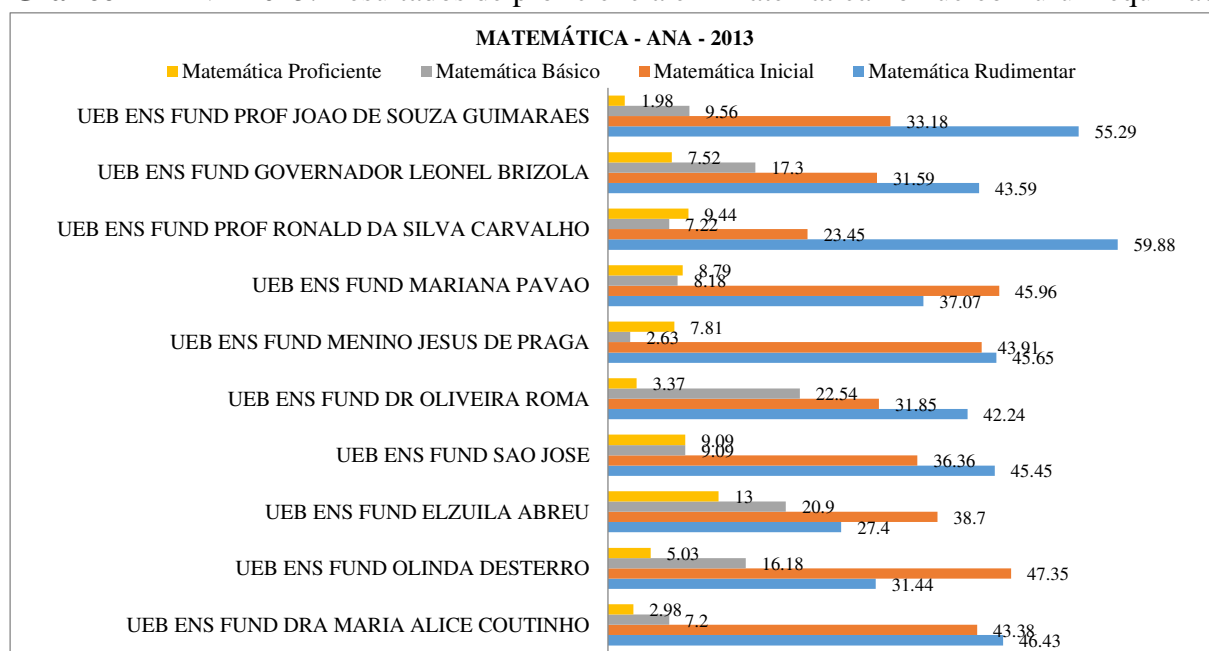
Tabela 6 – Níveis de proficiência em Matemática das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual da ANA 2013

Matemática – ANA 2013 em percentual				
Escolas	Rudimentar	Inicial	Básico	Proficiente
UEB Ens. Fund. Dra. Maria Alice Coutinho	46,43	43,38	7,2	2,98
UEB Ens. Fund. Olinda Desterro	31,44	47,35	16,18	5,03
UEB Ens. Fund. Elzula Abreu	27,4	38,7	20,9	13
UEB Ens. Fund. São José	45,45	36,36	9,09	9,09
UEB Ens. Fund. Dr. Oliveira Roma	42,24	31,85	22,54	3,37
UEB Ens. Fund. Menino Jesus de Praga	45,65	43,91	2,63	7,81
UEB Ens. Fund. Mariana Pavão	37,07	45,96	8,18	8,79
UEB Ens. Fund. Prof. Ronald da Silva Carvalho	59,88	23,45	7,22	9,44
UEB Ens. Fund. Governador Leonel Brizola	43,59	31,59	17,3	7,52
UEB Ens. Fund. Prof. João de Souza Guimarães	55,29	33,18	9,56	1,98

Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Corroborando com as informações da Tabela 5, o Gráfico 6 apresenta em imagens, as escalas de proficiência dos alunos avaliados no primeiro período de aplicação da avaliação externa em grande escala.

Gráfico 7 - ANA 2013: Resultados de proficiência em Matemática no núcleo Turu-Bequimão



Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Em 2014, das dez escolas anteriores, somente seis participaram dessa versão por diversos fatores. O que mais se destacou como justificativa para a não realização do evento foi que algumas escolas estavam passando por reformas em seus espaços físicos, outras estavam com calendário de aulas atrasado por conta de uma greve que se estendeu ao longo do ano letivo em que aconteceram as avaliações. Apresentamos abaixo, na Tabela 7, as escalas de proficiência obtidos na avaliação externa em larga escala, realizada com alunos ao final do primeiro ciclo de alfabetização em 2014.

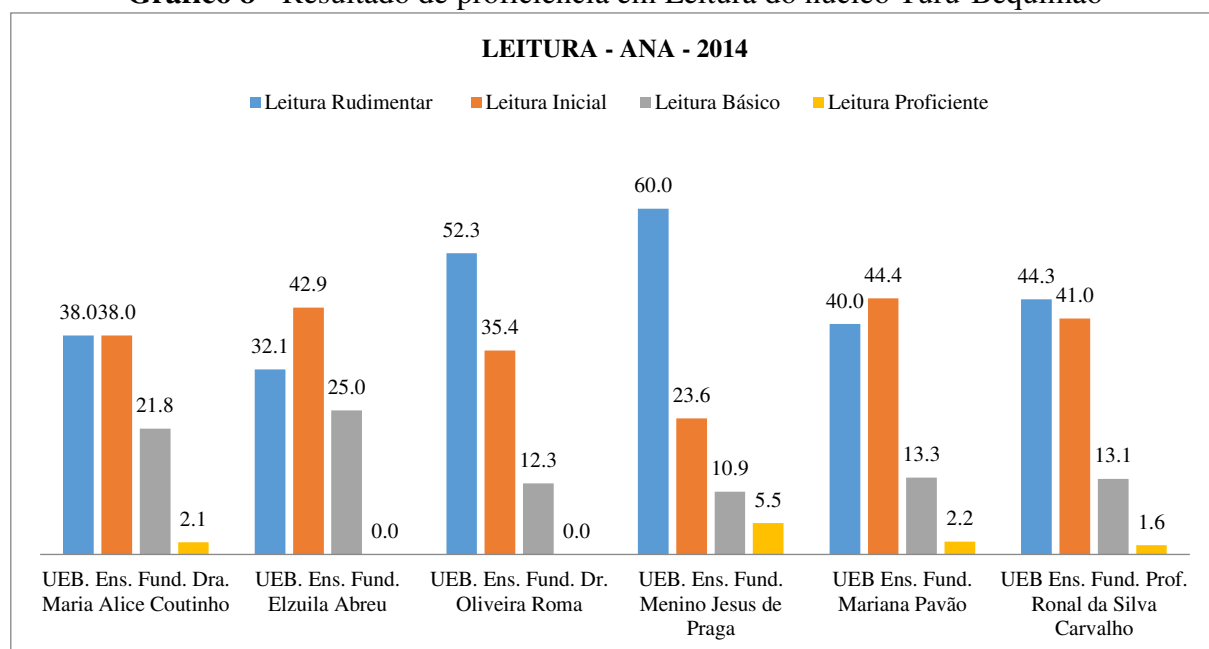
Tabela 7 – ANA 2014: níveis de proficiência em Leitura das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual

Leitura – ANA 2014 em percentual				
Escolas	Rudimentar	Inicial	Básico	Proficiente
UEB Ens. Fund. Dra. Maria Alice Coutinho	38,0	38,0	21,8	2,1
UEB. Ens. Fund. Elzuila Abreu	32,1	42,9	25,0	0,0
UEB. Ens. Fund. Dr. Oliveira Roma	52,3	35,4	12,3	0,0
UEB. Ens. Fund. Menino Jesus de Praga	60,0	23,6	10,9	5,5
UEB. Ens. Fund. Mariana Pavão	40,0	44,4	13,3	2,2
UEB. Ens. Fund. Prof. Ronald da Silva Carvalho	44,3	41,0	13,1	1,6

Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Para ilustrar melhor as informações da referida tabela, temos no Gráfico 8 a visualização dos resultados e seus respectivos percentuais.

Gráfico 8 - Resultado de proficiência em Leitura do núcleo Turu-Bequimão



Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Nota-se pelo resultado, que a escala 4 de proficiência, ainda é insignificante diante do esperado pelos indicadores, repetindo-se a média zero em escolas do núcleo. Fazendo uma reflexão acerca da importância da leitura, para alunos em fase de alfabetização, torna-se imperativo compreender que “(...) o aprendizado da leitura e da escrita tem sido um dos maiores desafios para a escola, principalmente considerando as trajetórias de fracasso na apropriação desse conhecimento por parte de um segmento importante da população.” (Maciel; Baptista; Monteiro, 2009: 122).

Lembrando que no ano de 2014, na parte Escrita de Língua Portuguesa houve uma reorganização dos níveis de proficiências considerando que na avaliação anterior os avaliadores do Inep observaram nas correções que havia um nível de transição entre os itens apresentados as respostas obtidas, o que sugeriu adaptações na análise dos itens e sua reestruturação. “A escala de Escrita apresenta quatro pontos de corte e cinco níveis, um a mais do que as escalas de Leitura e Matemática. Isso ocorre devido à especificidade deste componente mensurado e à alteração na chave de correção entre as duas edições, o que provocou a elaboração de escalas distintas que, nesse caso, não foram compatibilizadas.” (Brasil, Inep, 2015: 37). Essa ampliação possibilitou a agregação de itens com propriedades comuns, que não foram considerados distintamente na versão de 2013.

Para tanto, o relatório divulgado pelo INEP, justifica que: “A escala de proficiência de Língua Portuguesa – Escrita é composta por cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para outro, muito embora deva-se salientar que a aquisição da escrita não ocorre em etapas marcadamente lineares”. (Brasil, Inep, 2015: 42).

Com base nas informações acima, continuando a análise dos dados, presentes na Tabela 8, a seguir, apresentando as escalas e seus respectivos níveis de proficiências em escrita das escolas do núcleo Turu-Bequimão, campo desta pesquisa.

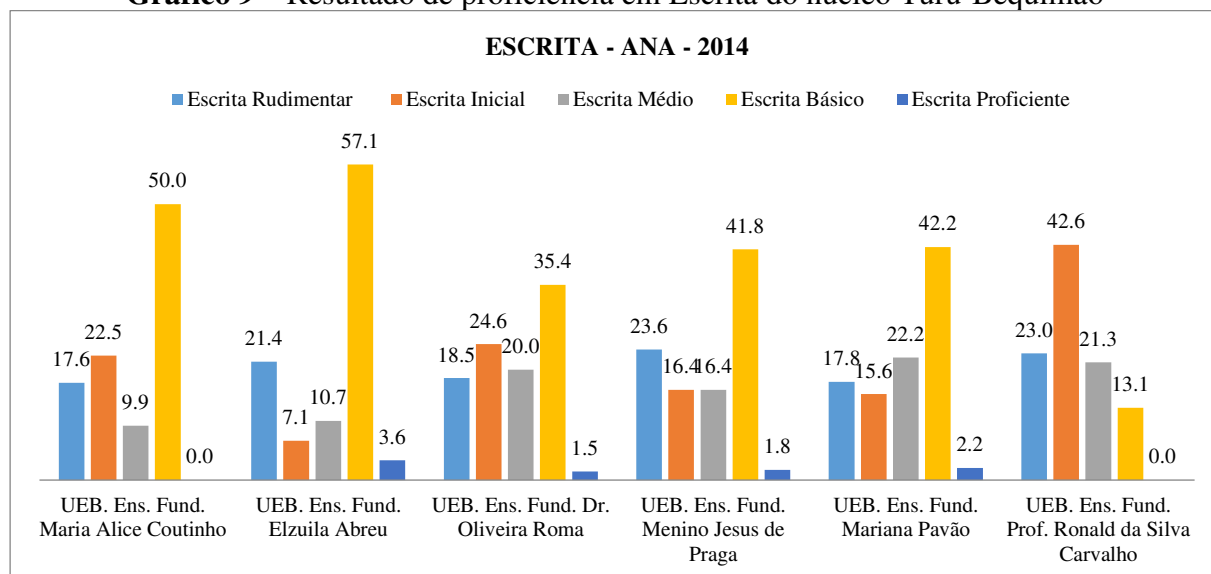
Tabela 8 – ANA 2014: níveis de proficiência em Escrita das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual

Escrita – ANA 2014 em percentual					
Escolas	Rudimentar	Inicial	Médio	Básico	Proficiente
UEB Ens. Fund. Dra. M ^a . Alice Coutinho	17,6	22,5	9,9	50,0	0,0
UEB. Ens. Fund. Elzula Abreu	21,4	7,1	10,7	57,1	3,6
UEB. Ens. Fund. Dr. Oliveira Roma	18,5	24,6	20,0	35,4	1,5
UEB. Ens. Fund. Menino Jesus de Praga	23,6	16,4	16,4	41,8	1,8
UEB. Ens. Fund. Mariana Pavão	17,8	15,6	22,2	42,2	2,2
UEB. Ens. Fund. Prof. Ronald Carvalho	23,0	42,6	21,3	13,1	0,0

Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Ainda buscando visualizar as informações constantes da Tabela 8, o Gráfico 7, registra as escalas de proficiência com seus respectivos percentuais.

Gráfico 9 – Resultado de proficiência em Escrita do núcleo Turu-Bequimão



Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Mais uma vez registram-se todas as escolas em um nível ainda mais preocupante no que se refere à escrita tendo instituições que nem chegaram a alcançar uma pontuação mínima. Em comparação ao ano de 2013, os resultados demonstram um quadro ainda mais preocupante. Pois se na primeira versão um número maior de escolas foi avaliado era de se esperar que já houvesse uma preparação maior para o segundo momento. E ainda observamos a diminuição no quantitativo de escolas que passaram pelo processo avaliativo, 40% menos que no ano anterior devido aos fatores mencionados.

Observemos agora, os dados referentes à Matemática na Tabela 9, que registra os níveis de proficiência esperados para os alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização.

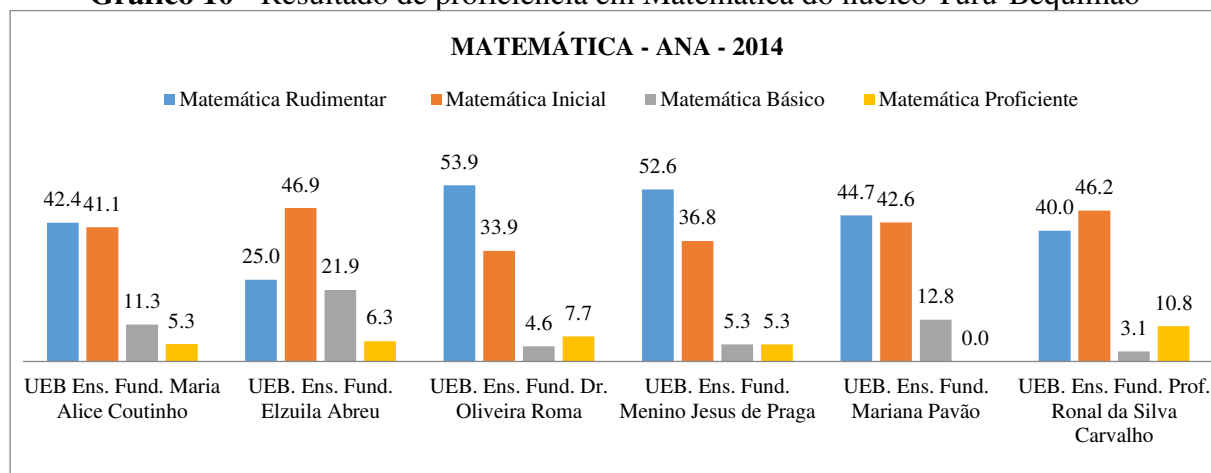
Tabela 9 – ANA 2014: níveis de proficiência em Matemática das escolas núcleo Turu-Bequimão em percentual

Matemática – ANA 2014 em percentual				
Escolas	Rudimentar	Inicial	Básico	Proficiente
UEB Ens. Fund. Dra. Maria Alice Coutinho	42,2	41,1	11,3	5,3
UEB. Ens. Fund. Elzuila Abreu	25,0	46,9	21,9	6,3
UEB. Ens. Fund. Dr. Oliveira Roma	53,9	33,9	4,6	7,7
UEB. Ens. Fund. Menino Jesus de Praga	52,6	36,8	5,3	5,3
UEB. Ens. Fund. Mariana Pavão	44,7	42,6	12,8	0,0
UEB. Ens. Fund. Prof. Ronald da Silva Carvalho	40,0	46,2	3,1	10,8

Fonte: MEC/IDEB/SEMED

E para concluir a apresentação dos resultados, temos no Gráfico 10 a visualização dos percentuais registrados na avaliação de Matemática.

Gráfico 10 - Resultado de proficiência em Matemática do núcleo Turu-Bequimão



Fonte: MEC/IDEB/SEMED

Diante dos expostos nas tabelas e gráficos do município de São Luís e do núcleo Turu-Bequimão, consideramos que os resultados, independente dos aspectos analisados pelos órgãos oficiais e de como são interpretados por estes, nos retrata um quadro preocupante quanto ao nível de aprendizagem dos alunos da rede pública municipal. Em especial o núcleo em que se deu essa pesquisa.

Há que se considerar de suma importância as avaliações externas, de larga escala, para a melhoria do ensino, a partir das reflexões sobre suas contribuições, tanto para o projeto político da escola, quanto para o projeto de ensino sistematizado pela esfera municipal. A ação conjunta contribuirá para a superação das dificuldades configuradas a partir dos resultados. Certamente isso implicará numa mudança social efetiva, que nos dizeres de Vasconcellos (2008: 221): “(...) pede a articulação do trabalho pedagógico com outras frentes de luta, indo além dos muros da escola; há todo um combate geral a ser travado simultaneamente no sentido da transformação social.” Todos os atores envolvidos na educação devem voltar-se para a avaliação e suas dimensões de modo a contribuir para desenvolver em seus educandos as competências requeridas para o sucesso acadêmico em todos os níveis. Porém, estamos aqui tratando especificamente dos alunos ao fim do primeiro ciclo do ensino fundamental, cujos aspectos da alfabetização e do letramento envolve o universo da matemática e das outras áreas do conhecimento e das práticas sociais. Consideramos, pois, essas áreas de ensino fundantes e essenciais para o pleno desenvolvimento estudantil e pessoal. (Picoli; Camini, 2012: 23).

Os resultados aqui expostos, bem abaixo das escalas de proficiência, demonstram um longo caminho a ser percorrido para alcançar os índices esperados. Claro que isso não é uma tarefa exclusiva de sala de aula. As mudanças sugerem olhares atentos para o currículo e para a formação docente, orientados pelas políticas de educação alinhavadas desde a esfera federal até a municipal como indicativo urgente de gestão. E estes olhares significam conhecer os documentos oficiais, as políticas educacionais e pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos.

As autoras Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012) em discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento preconizados por Magda Soares (2004), concordam com a autora quando esta afirma que deve haver uma distinção entre os dois termos, pois conforme citam:

(...) seria preferível conservar ambos os termos – alfabetização e letramento – por meio do reconhecimento das várias facetas de cada um: para o letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com leitura e escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (Piccoli; Camini, 2012: 20)

Essa assertiva vem sintetizar a real necessidade da educação nos anos iniciais para dar conta da demanda de desenvolver as competências leitoras e escritoras dos alunos ao final do primeiro ciclo. Mas não adianta somente ter a consciência da necessidade de mudar. Os profissionais de educação, em geral, devem ter conhecimento das políticas educacionais nas esferas federal, estaduais e municipais, apreciando e atualizando-se do que outros estados ou municípios estão fazendo para superar essa defasagem e o que as instituições de ensino superior estão fomentando por meio do ensino, pesquisa e extensão para que, coletivamente, as decisões sejam as mais acertadas possíveis.

3.7 Metodologia da pesquisa, análise e discussão dos resultados

A Ciência utiliza-se da pesquisa como elemento norteador e essencial para a compreensão da realidade, aproximação do objeto, análise do fenômeno e intervenção a partir dos resultados, tornando-se assim, uma construção permanente. Partindo dessa premissa, buscamos agora,

explicar os procedimentos adotados nesta pesquisa visando alcançar os objetivos do tema e do problema aqui demonstrados. Por isso, abordaremos os tipos de pesquisas aqui utilizados. Quanto a natureza da pesquisa, trataremos sobre a abordagem do problema, seus objetivos e procedimentos.

Do ponto de vista da natureza foi usada a pesquisa aplicada, sendo seu direcionamento voltado para solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais com o intuito de adquirir conhecimentos verdadeiros sobre o estudo (Fonseca, 2002: 35). Para isso, norteamos-nos na corrente filosófica dialética que se propôs a explicar como se processa o conhecimento da realidade das escolas procurando estabelecer relação entre as informações obtidas para entender a realidade das escolas municipais, suas políticas de ensino e relações entre currículo e a avaliação em larga escala. De acordo com Gil (2007: 14) “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não possam ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.”

Do ponto de vista do problema, trata-se de pesquisa qualitativa e quantitativa. Demo (2000: 29, *apud* Prodanov, 2013: 21) assevera que “os movimentos em torno da pesquisa qualitativa buscam confrontar-se com os excessos da formalização, mostrando-nos que a qualidade é menos questão de extensão do que intensidade. Deixá-la de fora seria deturpação da realidade. Que a ciência tenha dificuldade em tratá-la é problema da ciência, não da realidade.” A pesquisa qualitativa ocupa-se em explicar as dinâmicas de uma determinada realidade social. Minayo (2001: 14) complementa que esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Outra justificativa que pode ser tomada para explicar a abordagem da pesquisa qualitativa é que o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto, assim, os resultados podem ser imprevisíveis.

Em relação à pesquisa quantitativa, Fonseca (2002: 20) enfatiza que esta, por ter um caráter matemático e amplo, retrata uma realidade que acaba por representar a população total da pesquisa. Pauta-se na objetividade por recolher dados brutos e mensuráveis a partir de instrumentos neutros e padronizados. Mas o autor ainda esclarece que a associação entre as pesquisas qualitativa e quantitativa possibilita uma melhor recolha de informações por serem complementares entre si.

Essa pesquisa é de caráter Exploratório e Descritivo a partir da percepção do problema. Assim, Gil (2006: 41) explica que a “pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar

maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Já Triviños (1987: 132 apud Fonseca 2002) assevera que a pesquisa de caráter descritivo “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Por tal, a possibilidade de investigar e manter contato com a população alvo da pesquisa permite ao pesquisador maior familiaridade com o ambiente e com o problema, observação de fenômenos, identificação de variáveis e busca por soluções que atendam às demandas analisadas. (Gil, 2007).

3.7.1 Universo da pesquisa

A rede municipal de educação de São Luís é composta de cento e noventa e quatro escolas, totalizando um universo de 100%, zoneadas em oito núcleos de acordo com a organização geográfica do município. Deste universo foi escolhido o núcleo Turu-Bequimão como *locus* da pesquisa que ora se apresenta, por estar na zona de atuação da pesquisadora que também trabalha como professora na Unidade de Educação Básica Menino Jesus de Praga, que compõe o núcleo acima citado. As escolas que formam este núcleo perfazem a amostra de 21,10% do universo total e localizam-se em bairros periféricos da capital.

O polo Turu-Bequimão é composto por vinte e três escolas. Porém, nem todas as escolas do núcleo e nem todos os anexos ofertam o 3º ano do ensino fundamental, foco deste estudo. As escolas que atendem a clientela pesquisada, perfazem um total de dezessete escolas (entre polos e anexos), isso representa 73% das instituições de ensino do núcleo Turu-Bequimão que ofertam a terceira etapa do primeiro ciclo. São ao todo onze escolas-polo e seis anexos. As escolas anexas são geridas e coordenadas pelos mesmos profissionais que atuam nas escolas polos, com exceção de duas, devido à demanda dos bairros em que se localizam, justificando com isso, o quantitativo menor de pesquisados entre gestores e coordenadores pedagógicos.

Foram visitadas treze escolas, destas, somente dez concretizaram a pesquisa. Duas não devolveram os questionários e não se justificaram e uma estava em recesso escolar por motivos de reformas estruturais em seu prédio.

Dos 10 gestores que receberam o roteiro de pesquisa, 7 devolveram os questionários respondidos; entre os coordenadores, 11 foram convidados, porém, 7 contribuíram com as respostas. Lembrando que nas escolas que são anexos, com salas de 3º ano e que participaram do levantamento de dados, gestores e coordenadores são os mesmos que atendem na escola

polo, reduzindo assim, o número de participantes destes segmentos. Entre os 25 docentes que receberam os questionários, 20 efetuaram as devoluções.

Optamos neste momento, por não identificar as escolas pelos nomes para garantir o sigilo das informações e preservar as identidades dos participantes.

3.7.2 Coleta e tratamento dos dados

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa de campo e a recolha de informações deu-se por meio da aplicação de questionários mistos. As etapas para realização da pesquisa aconteceram em quatro momentos. O primeiro, foi a busca da autorização dos representantes do segmento de educação básica na Secretaria municipal de Educação, fazendo exposição dos objetivos e solicitando autorização prévia. Após o consentimento dado pela diretora de Núcleo da Educação Básica daquele órgão e fornecimento dos endereços das escolas, a segunda etapa foi visita ao campo de pesquisa, para nossa apresentação e do tema a ser investigado. Na oportunidade, as gestoras receberam uma carta de apresentação pessoal, elaborada com a autorização da SEMED para que conscientizasse os respondentes e os sensibilizassem à participação. No terceiro momento, voltamos às escolas do núcleo para entrega dos questionários aos que aceitaram participar da pesquisa. Estes também receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declarando a aceitação para participar da pesquisa, juntamente com os respectivos questionários para cada segmento da escola. E por último, o retorno para buscar o material coletado.

Os questionários foram elaborados com perguntas que nos esclarecessem a visão dos entrevistados sobre formação profissional e continuada; concepções do currículo aplicado aos anos iniciais como auxiliares para a Avaliação Nacional da Alfabetização e sobre os resultados desta avaliação para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, da rede pública municipal de São Luís.

3.8 Análise e discussão dos resultados

As avaliações em larga escala promovidas enquanto políticas públicas auxiliam nas tomadas de decisões para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e busca corrigir distorções e descompassos observados na educação em todo o país. E a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), como última proposição, tem buscado diminuir as desigualdades e

equiparar o nível de alfabetização e letramento desde os anos iniciais de escolarização por meio de ações que envolvem gestão, docência e estudantes coletivamente.

As escolas da rede municipal de ensino de São Luís participam de duas grandes avaliações externas que compõem o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), sendo elas: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil), que avalia o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 5.º e do 9.º ano do Ensino Fundamental e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de caráter censitário e diagnóstico, que verifica o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, etapa que compreende o final do 1º ciclo de alfabetização. Vale lembrar que, no Brasil, os ciclos são formados a cada três anos de ensino.

Como o propósito de observar os resultados da ANA nas escolas da rede municipal de São Luís, buscamos coletar as informações de modo a não promover distorções entre o que é real, essencial e necessário para o avanço dos educandos dos anos iniciais por parte das informações a nós fornecidas. Os resultados serão apresentados em forma de gráficos e tabelas e discutidos à luz dos documentos legais e teóricos do conhecimento por acreditarmos que a prática não pode e nem deve estar desvinculada da teoria que subsidia do fazer docente e torna-se essencial para a melhoria profissional e por consequência, a qualidade e a melhoria nos resultados esperados pelas avaliações em larga escala.

A primeira parte da pesquisa buscou identificar o perfil profissional dos participantes. Em relação à faixa etária dos professores, dos 20 respondentes, 35%, estão na faixa etária entre 35 e 40 anos, enquanto que entre coordenadores e gestores, a média é de 50 anos, que representam 42,88%.

Dos colaboradores da pesquisa, entre as professoras e diretoras, 100% das 20 pesquisadas são do sexo feminino; dos 7 coordenadores, somente 1 é do sexo masculino, totalizando 14, 28%. Em relação ao tempo de serviço nas funções que exercem, entre as professoras, 50% respondeu que tem entre 10 e 15 anos; dos coordenadores, 42, 88% possuem mais de 20 anos de atuação e dos diretores, 3 afirmaram estar entre 10 e 15 anos na função, o que corresponde a 42, 88%. Sobre a forma como foram nomeados e a situação funcional em que se encontram, 90% dos docentes e 100% dos coordenadores são concursados; os gestores perfazem, 71,44% como comissionados. Sobre a formação profissional, dos professores, apenas 2% possuem mestrado, enquanto que 71,44% dos coordenadores tem especialização contra 28, 56 dos gestores.

Tabela 10 – Frequência do perfil profissional dos professores, coordenadores e gestores do núcleo Turu-Bequimão

Variável	Frequência					
	Professores	%	Coordenadores	%	Gestores	%
Faixa etária						
25 – 30	2	10,0	-	-	2	28,56
30 – 35	3	15,0	1	14,28	-	-
35 – 40	7	35,0	1	14,28	1	14,28
40 – 45	4	20,0	1	14,28	-	-
45 – 50	2	10,0	1	14,28	1	14,28
+ 50	2	10,0	3	42,88	3	42,88
Total	20	100	7	100	7	100
Sexo						
Feminino	20	100	6	85,72	7	100
Masculino	-	-	1	14,28	-	-
Total	20	100	7	100	7	100
Tempo de serviço						
- 5	-	-	-	-	1	14,28
5 – 10	4	20,0	1	14,28	2	28,56
10 – 15	10	50,0	1	14,28	3	42,88
15 – 20	3	15,0	2	28,56	-	-
+ 20	3	15,0	3	42,88	1	14,28
Total	20	100	7	100	7	100
Situação funcional						
Concursados	18	90,0	7	100	2	28,56
Contratados	2	10,0	-	-	-	-
Comissionados	-	-	-	-	5	71,44
Total	20	100	7	100	7	100
Formação						
Graduação	13	65,0	2	28,56	5	71,44
Especialização	5	25,0	5	71,44	2	28,56
Mestrado	2	10,0	-	-	-	-
Total	20	100	7	100	7	100

Fonte: Própria

A Tabela 10, acima, apresenta o perfil dos profissionais do núcleo Turu-Bequimão que responderam aos questionários. O que podemos destacar em relação aos dados é a formação dos profissionais. Dos respondentes deste núcleo, os professores são os que apresentaram maior formação sendo identificados dois com mestrado. Vale salientar que o núcleo pesquisado é o que mais concentra profissionais com formação em mestrado, na rede pública municipal.

Coordenadores e Gestores, não obtiveram quantitativos nesse quesito. É salutar perceber o caminhar na vida acadêmica em busca de conhecimentos científicos para fortalecer a *práxis* docente. Assim, concordamos com a assertiva de Freire (1993: 25) quando diz que “Quem

ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E a continuação nos estudos, torna o professor mais responsável ainda sobre sua atuação, contribuindo para a construção dos saberes históricos, políticos e para a formação da identidade de seus educandos, bem como pela sua ação, reflexão e ação pela reflexão (Nóvoa, 2000). Garante ainda Pimenta (1997: 12) que, “Produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas”. E a continuação de seus estudos favorece o exercício sócio-político de sua atuação.

A segunda parte do roteiro de pesquisa se diferencia quanto à intenção e aos pesquisados. Para os professores e coordenadores, esta parte investiga a atuação profissional dos mesmos. Já para os gestores, diz respeito à caracterização da escola. Vamos aqui detalhar.

Perguntados se a escola possui um calendário pré-estabelecido para realização de reuniões e formações docentes, todos os colaboradores responderam afirmativamente, esclarecendo que no início de cada ano letivo a Secretara Municipal de Educação envia um calendário com todas as ações e/ou eventos previstos para todas as escolas. De posse deste, cada uma adapta de acordo com suas realidades, de forma participativa, isto é, com a presença de professores, coordenadores e gestores. Os encontros para formação e planejamento devem acontecer mensalmente, conforme proposta da SEMED, porém, o que se verificou é que outras situações como paralisações, greves e reformas dentro do período letivo acabam inviabilizando a concretude dos calendários.

Ao serem pesquisados sobre como classificam as condições ofertadas para o efetivo desempenho de suas funções, 90% dos profissionais responderam que estão entre razoáveis e boas. E destacaram que mesmo necessitando de reparos e manutenção no espaço físico estão satisfeitos. Coordenadores e professoras enfatizaram ainda a falta de recursos pedagógicos como livros para estudos e paradidáticos, além de materiais educativos que são ofertados pelo MEC para o trabalho em sala de aula.

Na sequência do item 2 dos questionários aplicados aos docentes buscamos conhecer se estes participam de formação continuada em serviço com foco na alfabetização e no letramento; se tem conhecimento sobre a existência de materiais disponibilizados pelo MEC em suas escolas e; se participam do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Aos coordenadores foram feitas as mesmas perguntas, porém, enfatizando o papel de promotores das ações de formações em serviço e para os gestores, como fomentadores de ações para capacitação dos docentes no ambiente de trabalho. As respostas, apresentamos na Tabela 11, a seguir.

Tabela 11 – Atuação profissional dos docentes, coordenadores e gestores

Professores	Sim	%	Não	%
Participa de formação continuada, em serviço, com foco na alfabetização e no letramento	16	80,0	4	20,0
A escola dispõe de recursos materiais do MEC (livros e jogos pedagógicos), voltados para a alfabetização e letramento	15	75,0	5	25,0
Participa do PNAIC	17	90,0	3	10,0
Coordenadores	Sim	%	Não	%
Promove formação continuada, em serviço, com foco na alfabetização e no letramento	4	57,12	3	42,88
A escola dispõe de recursos materiais do MEC (livros e jogos pedagógicos), voltados para a alfabetização e letramento	5	71,44	2	28,56
Participa do PNAIC	5	71,44	2	28,56
Gestores	Sim	%	Não	%
Fomenta a formação continuada, em serviço, com foco na alfabetização e no letramento	7	100	-	-
A escola dispõe de recursos materiais do MEC (livros e jogos pedagógicos), voltados para a alfabetização e letramento	6	90,0	1	10,0
Todos os professores participam do PNAIC	7	100	-	-

Fonte: Própria

Para facilitar a análise dos resultados, elaboramos questões aos profissionais pesquisados, com intenções bem semelhantes, mudando apenas os objetivos das mesmas, já que as ações executadas na escola possuem um caráter coletivo e amplo, coadunando sempre com o mesmo propósito que é a formação profissional.

Analisando as respostas dadas podemos verificar algumas inconsistências nas respostas. A exemplo, enquanto todos os gestores afirmam fomentar as formações continuadas, 57,12% dos coordenadores promovem as formações e 80% dos professores participam. Mesmo tendo 3 professores afirmando que o PNAIC é entendido como uma formação que está contemplada no calendário escolar.

As respostas geram conflitos no entendimento do que seja formação continuada na escola. Embora o papel do gestor seja estimular os encontros, não há garantias de que eles aconteçam. E podemos citar inúmeros motivos para a não efetivação dos encontros que vão desde entraves no calendário escolar, falta de espaço no ambiente de trabalho e incompatibilidade de tempo entre os profissionais, a não aceitação das sugestões do corpo administrativo e pedagógico em participar nos dias estabelecidos, buscando alternativas para encaixar e atender todos os profissionais.

É inegável a relevância da formação em serviço, pois como postula Tardiff (2011: 226), o educador, seja ele no meio acadêmico ou no ambiente laboral, sempre está adquirindo novos

conhecimentos e isso se dá por meio da troca de saberes e experiências. Assim, na concepção de Freitas (2007: 47), essa interação entre os profissionais da educação por meio da formação continuada, favorece a reapropriação dos conhecimentos adquiridos na perspectiva de adequação com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade. Citamos aqui as avaliações externas como exemplos de inovações por estarem sempre em constantes adaptações para atender às demandas das políticas de educação que se ampliam nacionalmente.

Em relação aos recursos pedagógicos disponíveis na escola, 99% dos gestores disse existir, o que vai ao encontro com as informações prestadas pelos professores e coordenadores. Há que se considerar que os titulares da sala de aula são os que mais utilizam os materiais, e destes, 25% afirmou não ter materiais pedagógicos na escola e dos que confirmaram ter, duas respondentes disseram que os recursos disponíveis são produtos do trabalho de confecção realizado nos encontros do PNAIC. Isso reforça e aumenta o número de escolas que não dispõem de materiais voltados para alfabetizar e letrar de forma lúdica, ofertados pelo MEC.

Destacamos também que os recursos as quais nos referimos são exclusivamente manuais tais como jogos, mapas, livros, entre outros. Não foram mencionados na pesquisa os recursos tecnológicos que dependem de laboratórios ou internet. Acreditamos que materiais de apoio às aulas, não precisam ser mirabolantes nem precisa de espaços específicos. Mas cada escola deve ter um mínimo de suporte pedagógico concreto para subsidiar o trabalho docente, pois como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais, “material didático é um instrumento de trabalho na sala de aula: informa, cria, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sintetiza conhecimentos e propicia vivências culturais. Sua aplicabilidade só enriquece a prática docente”. (Brasil, PCN, 1988). Nessa perspectiva, Souza (2007: 111) esclarece que “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Os usos desses materiais nas escolas públicas devem ser garantidos pelas políticas educacionais com vistas a enriquecer as práticas didáticas e facilitar a aquisição de conhecimentos dos alunos.

Dos questionamentos feitos, o que mais chamou a atenção foi a pergunta para os gestores como sabedores sobre os professores alfabetizadores participarem do PNAIC tendo resposta afirmativa de 100% dos respondentes, enquanto que 10% dos professores responderam que não participam. Esse conflito de informações gera preocupações, pois, o fato de os gestores afirmarem que seus colaboradores recebem capacitação pode representar falta de acompanhamento sobre as ações pedagógicas de seu grupo de alfabetizadores ou fornecimento de informações equivocadas.

Sabemos que a formação do professor é essencial para atuar como alfabetizador no primeiro ciclo, principalmente no ano final, em que se consolidam os conhecimentos previstos para serem alcançados e que essa se insere numa política macro do sistema educacional. Porém, o que se percebeu durante a pesquisa é que as formações acabam se transformando em meras reuniões pedagógicas para se discutir pautas de acontecimentos previstos no calendário de atividades pedagógicas. No máximo se analisa um ou outro texto sem aprofundamentos. Dessa maneira, concordamos que é necessária a participação coletiva para que os destinos da escola não sejam hierarquizados e excluam dos professores das decisões que exigem de uma gestão democrática mantendo “[...] espaços para que os professores se encontrem, troquem suas vivências, reelaborem suas experiências e tenham retaguarda para implantar seus planos” (Almeida, 2006: 85) e não sejam apenas simples espaços de concordâncias de decisões já tomadas verticalmente.

A terceira parte dos questionários aplicados a professores, coordenadores e gestores, refere-se especificamente à Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA). Consideramos importante, neste momento, compartimentar as respostas dadas por cada segmento para esclarecer melhor o que cada grupo de profissionais respondeu sobre a ANA.

3.8.1 Professores

Esta parte da pesquisa refere-se especificamente às informações prestadas pelos docentes pesquisados no Núcleo Turu-Bequimão, que compreende um dos oito núcleos no qual se estruturam as escolas da rede municipal na grande ilha de São Luís, conforme já explicitado anteriormente. Das dezessete escolas que compõem o núcleo, treze tem terceiro ano e, destas, dez devolveram os questionários respondidos em tempo hábil.

Antes de apresentar os resultados dessa parte da pesquisa, consideramos pertinente esclarecer sobre uma Formação de Avaliação Educacional em Larga Escala constituída de: Oficina de Elaboração de Itens da Avaliação Nacional da Alfabetização, oferecida pelo Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) da Secretaria de Educação, para os professores da terceira etapa do primeiro ciclo.

Embora a ANA já esteja em sua terceira edição, somente em setembro de 2016 os professores da terceira etapa do primeiro ciclo da rede municipal de São Luís, participaram da primeira Oficina de Elaboração de Itens. Em 2017, a segunda parte aconteceu em maio totalizando uma carga horária de quarenta horas. Essas formações tiveram como objetivos instrumentalizar os professores acerca da elaboração dos itens aplicados na ANA, tornando-os

aptos a elaborarem questões com os moldes da avaliação para favorecer aos alunos conhecimentos sobre a estrutura de perguntas e respostas aos itens. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação pretende a partir de 2018 montar um sistema próprio de avaliação que subsidiem a rede com informações que possam elevar os índices de proficiência propostos pelo MEC.

Na primeira parte da Oficina de Elaboração de Itens os professores tiveram conhecimento sobre o que são avaliações internas, avaliações externas e internacionais como o Programa Internacional de Avaliação dos alunos (PISA); tomaram conhecimentos do IDEB do município de São Luís e das providências tomadas pela SEMED em relação às escolas que obtiveram média e as que ficaram abaixo dela; estudaram sobre conceitos de itens, como se estruturam e como são fundamentados nas matrizes de referência da Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática, de acordo com os eixos estruturantes e habilidades. Também foram convidados a elaborar itens que atendessem aos requisitos da ANA. Essa tarefa foi enviada ao Núcleo de Avaliação Educacional, analisada e apresentada no segundo momento da Oficina como devolutiva e reflexão sobre os equívocos na construção das questões com o padrão ANA.

Nesta parte da pesquisa foram perguntados aos entrevistados sobre os conhecimentos específicos sobre a ANA, adquiridos por meio de formações pontuais de modo a facilitar a aplicação e o acompanhamento da avaliação em larga escala. Conforme explica a Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 – Sobre a Avaliação Nacional da Aprendizagem

Variáveis	Sim	%	Não	%	Em parte	%
Participou da alguma formação voltada para a ANA	16	80,0	4	20,0	-	-
Acompanhou a aplicação da ANA em anos anteriores	16	80,0	4	20,0	-	-
Conhece as matrizes de referência da ANA	15	75,0	3	15,0	2	10,0
Os critérios de avaliação estão de acordo com a realidade e os conhecimentos dos alunos.	13	65,0	4	20,0	3	15,0
Conhecem os resultados da ANA dos anos 2013 e 2014 da escola em que trabalha	6	40,0	14	60,0	-	-

Fonte: Própria

Pelas respostas apresentadas, nota-se que a maioria dos profissionais da rede pública municipal tem conhecimento sobre a ANA e já participou de formação que neste caso, refere-se à Oficina de Elaboração de Itens ofertada pela SEMED. Também em sua maioria participaram da aplicação das provas em suas escolas. Porém, ao serem questionados sobre ter

conhecimento das matrizes de referência e se estas estão de acordo com nível de conhecimentos dos alunos, a maioria deu resposta negativa. Pois, se não conhecem os eixos norteadores e estruturantes que são necessários para desenvolver habilidades específicas em seus alunos, como poderão trabalhar para alcançar os objetivos de elevar a proficiência destes?

Silveira e Ferron (2012: 8) defendem a qualificação do profissional da educação para que este possa se desvencilhar do modelo tradicional de ensino e consiga trabalhar com uma pedagogia diferenciada que garanta aos alunos “coerência e continuidade de seus processos de aprendizagem”. Neste ponto é fundamental ao professor dos anos iniciais manter-se atualizado, estudando, para que não recaia sobre seus ombros a responsabilidade sobre os indicadores nacionais e internacionais que colocam o país numa situação não tão confortável em relação à proficiência Língua Portuguesa e Matemática e também como mostram os resultados do IDEB.

Outro ponto a se analisar foi sobre a maioria dos pesquisados não ter conhecimento sobre os resultados de suas escolas após a divulgação dos dados da avaliação nacional. É de competência exclusiva dos gestores escolares acessarem o site do INEP/MEC para verificar os resultados, pois somente eles têm código de acesso. De acordo com os pesquisados, a maioria afirmou não conhecer os resultados da ANA. Isso se contradiz com as respostas anteriores em que a equipe, de modo geral, afirmou haver reuniões e discussões sobre calendário escolar, formação pedagógica e outros momentos. Se esses momentos ocorrem, como os resultados das avaliações externas não são divulgados, visto que as escolas passam por várias ao longo do ano. É importante repensar as posturas que ainda estão no chão da escola, em que os gestores administrativos pouco se envolvem com as questões pedagógicas e isso fere a proposta de uma gestão compartilhada.

Historicamente o papel do diretor, como podemos assim denominar, foi de executar serviços morosos e complicados e nessa perspectiva, Libâneo (2004: 217) enfatiza que “Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminando as práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação”. Mas ainda precisa ser garantida de forma mais efetiva esse papel na vida escolar.

Diante das informações ofertadas acima, continuamos a aplicação do questionário buscando saber se os resultados da ANA têm contribuído para o trabalho pedagógico e de que maneira, ao que responderam conforme transcrição de algumas professoras, identificadas pela letra P.

P1 – Sim, pois a partir dos resultados elaboro e reelaboro meu planejamento, contemplando as dificuldades dos meus alunos, mesmo não sendo apresentados os resultados, eu converso como os alunos e vejo quais foram as dificuldades na hora da prova.

P2 – A ANA me possibilita reavaliar minhas estratégias de ensino, pois a partir das habilidades sei o que preciso ensinar e cobrar dos meus alunos para que eles sejam leitores, escritores e conhecedores do mundo letrado sem muitas dificuldades.

P3 – Quando vi pela primeira vez uma prova da ANA achei que meus alunos não tinham condições de fazer, pois achei muito difícil. Na verdade, eu estava trabalhando numa linha mais conteudista, sem considerar as vivências dos meus alunos. E isso me incentivou a buscar e adequar novas formas de ensinar. E acho que estou no caminho certo.

P4 – os resultados e as questões em si, servem como modelo para o trabalho com os alunos, para que os mesmos vão se adaptando a esse tipo de avaliação.

Mesmo sem ter acesso aos resultados, mas de posse das avaliações, os professores entrevistados consideram que a avaliação em tela esteja contribuindo para melhorar o trabalho deles. E essas respostas vêm coadunar com as dadas à próxima pergunta que se refere aos resultados anteriores da ANA como suporte para atender à proposta de alfabetização e letramento dos alunos ao final do primeiro ciclo. Destacamos aqui alguns posicionamentos apresentados pelos entrevistados. Os números em algum momento se repetem pois trata-se das respostas de um mesmo professor.

P1 – As questões servem como para melhorar a metodologia, tipos de conteúdos que temos que trabalhar e o que o aluno precisa saber para avançar.

P5 – Os resultados são apresentados e discutidos no grupo para que a escola possa refletir sobre a prática, sempre buscando alcançar o maior nível de alfabetização dos estudantes.

P7 – Isolados, pois não há apresentação dos resultados, não há planejamento unificado. Portanto, o professor que é comprometido é que tenta fazer essa análise e contemplar as habilidades.

P8 – Independente de resultado de prova do MEC, sempre trabalhamos na perspectiva de avançarmos na alfabetização e letramento dos nossos alunos, conforme a realidade que temos.

P9 – Os resultados são analisados e com base neles são formulados planos/projetos para o 1º ciclo de alfabetização como o objetivo de atingir as matrizes indicadas. Contudo, acredito que a proposta não deve ser da escola e sim, da rede de ensino, pois ações não devem ser isoladas a uma escola ou núcleo. Deve ser política pública de/para alfabetização e letramento, com: formação permanente, acompanhamento técnico pedagógico; apoio permanente das equipes de Educação Especial; apoio didático no contra turno, pois os pais dos alunos não sabem como ajudar.

Pelo posicionamento dos professores em suas respostas, há um grande desconhecimento sobre e como utilizar os resultados da ANA, visto que os mesmos em sua maioria, não têm acesso aos dados. Assim, entendemos que não há um momento nas formações para ponderar sobre o tema avaliação externa e seus impactos no ensino, na aprendizagem e nas políticas de educação dentro das escolas. O que é preocupante pois sem um norte, um direcionamento sistemático, os resultados não sofrerão alterações. A partir das respostas apresentadas, acredita-se que essa falha de comunicação se estenda por toda a rede municipal de São Luís. Mais uma vez percebe-se um cisma entre os atores escolares, desconsiderando assim o que se idealiza e se espera de uma gestão democrática.

Vale lembrar que a maioria dos pesquisados identificaram em suas formações o curso de Pedagogia. Assim, enquanto pedagogos e gestores devem cumprir o que rege na Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura:

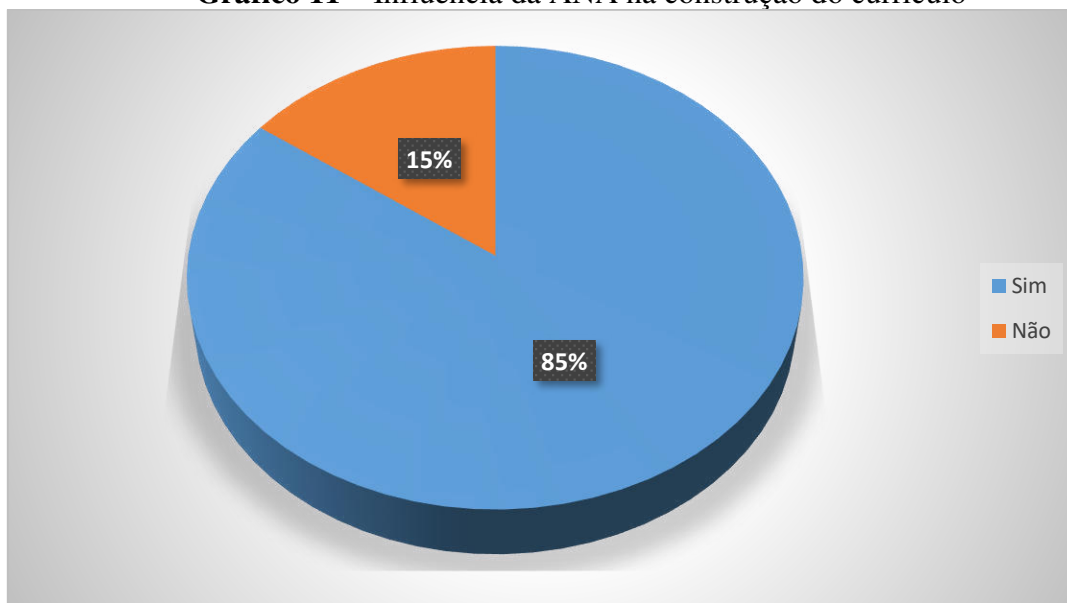
Art. 2 (...)

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil, CNE/CP, 2006: p. 1).

Essa premissa engloba os egressos da Pedagogia, mas que atuam na gestão escolar, o que mais uma vez reforça a necessidade de profissionais aptos a exercerem funções com competência que a lei exige. Dessa forma não se pode ter um discurso diferenciado para cada segmento da escola, todos devem se entender e essa função deve partir do gestor.

Encerrando as perguntas aos professores, questionamos se os mesmos acreditam que a ANA influencia na construção do currículo escolar (formal, real e oculto), ao que responderam conforme o Gráfico 9.

Gráfico 11 – Influência da ANA na construção do currículo



Fonte: Própria

Podemos observar através do gráfico que a maioria dos docentes pesquisados acreditam na influência da ANA para a construção do currículo e suas dimensões. Não se trata somente da elaboração de conteúdos que atendam às demandas educacionais e desenvolvam habilidades previstas para o ciclo. A seguir, verificamos algumas falas dos professores entrevistados em relação à importância do currículo.

P1 – Os conteúdos trabalhados ou apresentados na prova ANA servem para simplificar os conteúdos do currículo.

P2 – Porque assim, conhecemos melhor os conteúdos e os adequamos à prática cotidiana dos alunos.

P3 – Porque busca desenvolver as habilidades necessárias à formação da escrita e oralidade.

P7 – A ANA contribui de forma positiva para a construção do currículo, na medida que nos apresentam as matrizes e critérios de referências, para que com isso, a escola possa oferecer os direitos básicos de aprendizagem. Isso fortalece o ensino, não somente o ensino municipal, como o nacional.

P9 – Acredito que sim. Abre-se um leque de ideias proporcionando a você de avaliar o seu trabalho, conteúdos trabalhados em sala e também nas elaborações das questões.

C 10 – Acredito que a ANA já se encontra estabelecida formalmente nos currículos escolares, pois nota-se as mesmas, expressas na Proposta Curricular da rede, bem como nos materiais didáticos adotados pelos professores ou ainda no PPP da escola, nas formações continuadas, entre outras coisas.

Diante dos expostos, nota-se que os pesquisados ainda não possuem domínio pleno sobre o que o currículo representa em suas vidas profissionais e na vida acadêmica de seus alunos. Mas esse não é um processo fácil de acontecer. Vai depender sobremaneira da disposição do professor em também construir sua identidade. E isso é complexo, pois como assevera Nóvoa, (2000: 16) é um processo que precisa de tempo para receber e acomodar as transformações, para internalizar as mudanças. Nesse sentido, a formação acadêmica e contínua serve para fortalecer a identidade profissional e transformá-la em prol dos educandos, dentro de suas realidades. É nítido, a partir das respostas, que o perfil do professor e seus conhecimentos sobre currículo e suas dimensões afetam diretamente na aprendizagem dos educandos.

Também é preciso conhecer os alunos e suas histórias de vida; inserir no Projeto Político Pedagógico da escola mecanismos que possibilitem aproximar o mundo acadêmico e cultural e identitário dos professores com a vida dos alunos, de modo que estes sintam-se pertencentes ao grupo escolar e para que a realidade em que estão inseridos seja de significado quando for vista no contexto da sala de aula. Que os professores sejam sensíveis para trabalhar as diversidades, adaptando o currículo formal, integrando ao real e ao oculto.

O currículo afeta o trabalho dos professores pois dessa forma há necessidade de ver os alunos, “repensar o que ensinar, o que aprender e em que lógicas”, como pondera Arroyo (2007: 21). Reforçando essa premissa, Ferreira (2007: 105) aduz que: “A diferenciação curricular de modificação ou adaptação do currículo de acordo com os níveis diferentes de habilidades dos estudantes na mesma sala de aula.

Os professores podem adaptar ou diferenciar o currículo introduzindo mudanças”. Expõe-se aqui, então, a necessidade de compreensão do currículo como viés dinâmico e estratégico para evitar o engessamento dos conteúdos em programas previamente elaborados e que não tem relação com o cotidiano da escola e seus atores. A ANA é uma avaliação externa que contempla aspectos específicos do ambiente escolar. Sem conhecê-la não haverá mudanças no currículo que sejam capazes de atender às metas propostas pelas políticas educacionais que se destinam a esse propósito.

3.8.2 Coordenadores

O item que se refere a Avaliação Nacional da Aprendizagem, teve perguntas específicas para os coordenadores e que serão analisadas a seguir, buscando dialogar com os autores que discutem sobre o tema. Os respondentes serão identificados com a letra C maiúscula seguido do número de ordem que se apresentam. A primeira pergunta feita aos coordenadores foi se os resultados da ANA têm contribuído no trabalho pedagógico dos mesmos; e as respostas estão aqui transcritas.

C1 – Sim, favorece a reflexão da prática e a retomada de novas ações no processo de aprendizagem. A avaliação vem considerando os novos tempos, as novas necessidades, novas ideias e novo currículo.

C2 – Sim. Os resultados direcionam a análise e reflexão sobre a prática pedagógica, com vistas a novas propostas, considerando o que foi alcançado.

C3 – Sim. A ANA oferece um diagnóstico real da turma que serve para levantar os conhecimentos prévios dos alunos, identificar as dificuldades e planejar as ações necessárias para superá-las.

C4 – Por meio das formações internas e externas, nota-se a mudança na postura metodológica a ser adotada.

As demais respostas foram negativas em relação ao trabalho do coordenador, pois os mesmos alegaram não ter acesso aos resultados ou as respostas não foram consistentes. Outra pergunta buscou saber como os resultados da ANA são utilizados na escola para atender a proposta de alfabetização e letramento dos alunos ao final do primeiro ciclo.

C1 – Apesar de ser censitária, ela mostra a realidade do desempenho de cada escola; permitindo a reflexão do diagnóstico dos alunos em relação a cada ano e recomenda, de acordo com cada nível, atividades de aprofundamento.

C2 – Os resultados possibilitam conhecer os níveis em que os alunos se encontram, o que visualiza uma prática pautada no que já sabem e no que precisam aprender.

C3 – Os resultados da ANA servem para diagnosticar e acompanhar os alunos do 3º ano para evitar que as dificuldades se instalem e impeçam o desenvolvimento da aprendizagem nos anos posteriores.

C4 – Os resultados são apenas apresentados à equipe para demonstração da necessidade no aprimoramento das capacidades necessárias para que os alunos possam atingir com o propósito de sua alfabetização.

C5 – Usamos os resultados para criar estratégias de ações para os alunos no 3º ano que passarão pela avaliação, para que conheçam a proposta da avaliação, os elementos que a compõe e de que forma o evento acontece. Para isso, fazemos pequenos simulados antes do momento avaliativo.

Complementando a pergunta anterior, foi indagado aos respondentes, de que maneira as informações obtidas nos resultados da ANA influenciam na organização curricular para os alunos que ingressam no ciclo de alfabetização. E as respostas foram as seguintes:

C1 – As informações permitem uma reavaliação da prática em relação ao conteúdo programático da alfabetização, maior frequência na escola de momentos para análise dos mesmos.

C2 – As informações obtidas nos resultados da avaliação possibilitam a organização do plano curricular que atenda a proposta de alfabetização que venha garantir a aprendizagem do que se espera que seja alcançado no ciclo.

C3 – vão requerer o envolvimento de professores, gestores, coordenadores, pais e, principalmente, da SEMED para garantir um currículo apropriado que garanta aos alunos a apropriação das habilidades necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

C4 – Por meio de simulados, do planejamento e replanejamento do ensino e da aprendizagem, levando-se em conta as competências da ANA.

C5 – Influencia apenas na dinâmica da metodologia, tentando empregar de outras formas, a alcançar as metas propostas para o ano letivo.

C6 – Com base nos resultados da ANA realinhamos nosso planejamento, compatibilizando as matrizes junto as capacidades, bem como observamos o nível de desempenho apresentado pelas turmas quando da aplicação da avaliação. Assim, podemos planejar para a realidade apresentada como o objetivo de favorecer a aprendizagem dos alunos e alunas.

C7 – Em parte, pela análise dos resultados, podemos identificar as dificuldades que devem ser trabalhados com mais afinco em sala de aula.

C8 – deveria ser objeto de formação (tanto em rede como na escola) frequentemente e não somente em ano de aplicação, tornando-se uma pressão pelos resultados em todos os ambientes.

Os demais respondentes se abstiveram de registrar de forma escrita em seus questionários, e um coordenador, alegou não receber os resultados, mas sabendo da importância dos resultados, busca trabalhar usando os parâmetros da avaliação externa. Concluindo as perguntas, quisemos saber que dificuldades ou contribuições a ANA e seus resultados trazem ao trabalho do coordenador pedagógico. As respostas estão representadas através do Quadro 4, descrito abaixo.

Quadro 5 – Contribuições e dificuldades da ANA para o trabalho do coordenador pedagógico

	Contribuições	Dificuldades
C1	Favorece um novo olhar sobre a avaliação	Muitas habilidades a serem alcançadas pelos alunos.
C2	Favorece o redirecionamento, a organização do trabalho, no planejamento e novas estratégias do processo avaliativo.	Não é fácil garantir no currículo elementos claros para que se trabalhe com os professores os conteúdos esperados para a avaliação. Sempre usamos o que há de disponível em provas que já aconteceram.
C3	Oferece subsídio para apoio e orientação das práticas pedagógicas, superação de dificuldades; monitoramento e acompanhamento do processo de alfabetização.	Não respondeu
C4	Direciona para um planejamento anual que busque preparar alunos e professores para os conteúdos a serem trabalhados.	Uso das habilidades previstas no planejamento e ensino e nas práticas metodológicas.
C5	Não respondeu	Os dados não contribuem para analisar a realidade da escola pois no ano anterior, nem todas as salas foram avaliadas.
C6	Contribui para o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a alfabetização	A rotatividade de professores dentro do ciclo. Chegada de professores que ainda não conhecem a sistemática de avaliação da ANA.
C7	Novos olhares para a avaliação em larga escala para que a rede municipal e mesmo o país redimensionem suas práticas em prol da educação de base.	Um trabalho unificado para que todos os professores do ciclo conhecessem a ANA e sua metodologia, já trabalhando desde os primeiros anos na escola.

Fonte: Própria

É óbvio que as avaliações externas vêm consubstanciar as redes públicas de ensino para melhor acompanhar a qualidade da educação por elas ofertadas, mas também vem contribuir para que professores avaliem suas práticas e alinhem estratégias para favorecer os alunos em suas aprendizagens. As avaliações em larga escala têm a função de identificar em que nível se encontram os alunos em uma determinada etapa de estudos.

As intervenções pontuais devem partir dos gestores, municipais e escolares, amparados nos currículos, nacional e local, de forma que o processo seja contínuo e cumulativo ao longo dos três primeiros anos de alfabetização. “As possíveis relações entre a avaliação externa e interna estariam pautadas nas concepções e atividades que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, que ocorre no cotidiano da escola, em que interagem professores, alunos e recursos didáticos usados para ensinar e avaliar as crianças”. (Cruz, 2012: 66). Portanto, cabe a todos a responsabilidade pela construção de um currículo que fortaleça a qualidade na educação pública, como enfatiza Morais (2007: 12). Todo corpo orgânico da escola também deve estar preparado para essa demanda. E, não obstante, uma grande responsabilidade está em mãos dos coordenadores que, pelas respostas apresentadas, ainda não se sentem confortáveis para assessorar seus professores na tarefa de repensar os conteúdos nos moldes de uma educação que atenda às necessidades de seus educandos.

3.8.3 Gestores

Complementando as informações extraídas da pesquisa, especificamente aos gestores, sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização, todos os dez entrevistados responderam que conhecem o sistema de avaliação em larga escala, bem como os instrumentos (questionários e prova) usados para o evento. Dessa forma, e ainda segundo a investigação, 7 afirmaram que a escola se organiza internamente para este fim. Assim, gestores, coordenadores e professores recebem formação ofertada pela rede; professores, com auxílio de gestores e coordenadores, reforçam os conteúdos por meio de atividades voltadas à análise dos itens, há também algum tipo de sensibilização das famílias por meio de reuniões que apresentam o sistema avaliativo. Os demais não responderam.

Perguntados se a ANA influencia na construção do currículo escolar (formal, real e oculto), principalmente ao final do 1º ciclo de alfabetização, todos os respondentes afirmaram que sim. Escreveremos aqui, algumas respostas identificando-os pela letra G acompanhada pela ordem do número em que aparecem.

G2 – Os planejamentos anuais devem considerar as proficiências solicitadas pela ANA para um bom desempenho dos alunos.

G5 – Sim, pois ela é uma avaliação diagnóstica da aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, permitindo que se avalie o sistema escolar como um todo, servindo assim para pautar a definição do currículo que busque sempre a melhoria nas práticas de alfabetização.

G6 – Conhecendo os resultados do ano anterior podemos planejar estratégias de ações com base nos conteúdos previstos para alfabetizar e avaliar as crianças. Dessa forma o currículo fica contemplado e sua função, garantida.

G10 – Acho que precisamos de mais orientações por parte no Núcleo de Avaliação da SEMED para sabermos como inserir conteúdos que vão compor a estrutura curricular sem ter perdas nos conteúdos programados para serem dados no ciclo de alfabetização de maneira geral. Pois a ANA apenas encerra o ciclo. O aluno deve estar preparado desde o primeiro ano de escolarização.

Dos 7 gestores restantes, 6 não satisfizeram a pesquisa em suas respostas, fugindo ao tema e 1 afirmou não ter recebido os resultados. Nota-se aí mais uma vez, um certo descompasso entre o que dizem e o que realmente está acontecendo nas escolas que administram. Os que não atenderam ao enunciado reforçaram genericamente como função do professor trabalhar as dificuldades de alfabetização e aplicação de testes simulados, sem considerar em nenhum ponto, a necessidade de conversar sobre o currículo com toda a equipe escolar.

A pergunta seguinte buscou saber como a escola utiliza os resultados divulgados pelos relatórios do INEP, em prol da melhoria da qualidade do ensino para os educandos. Mais uma vez, uma gestora respondeu que não teve acesso aos resultados até o momento da pesquisa. E os demais, assim se posicionaram.

G2 – Enfatizando melhorias onde não obtivemos êxitos.

G3 – É feita a análise de dados e coletivamente buscamos manter as boas práticas em sala de aula para ter ou manter os bons desempenhos dos alunos.

G4 – Através da reflexão sobre os dados divulgados. Com isso, a equipe docente pode replanejar sua prática pedagógica.

G5 – Os resultados servem de parâmetro para reavaliação de estratégias voltadas para a alfabetização numa perspectiva de letramento.

G6 – Elaboramos o plano de intervenção pedagógica.

G7 – É uma situação que requer análise profunda pois os resultados não refletem somente os alunos que se saíram bem ou não no ano em que fizeram a avaliação. Ele vem caminhando desde os primeiros anos e precisam continuar progredindo. O currículo ajuda nisso para os anos seguintes.

G8 – Os professores são chamados a refletir sobre os resultados e, juntos, todos analisam a melhor forma de combater os resultados que não foram satisfatórios, principalmente em Língua Portuguesa.

G9 – É um trabalho coletivo pois toda a escola sofre com os resultados abaixo do esperado. Por isso nós trabalhamos diretamente com os professores do 3º ano para tentar dirimir as dificuldades dos alunos.

Diante das falas transcritas, nota-se a total responsabilidade do professor em elevar a proficiência dos seus alunos. Embora pareça um discurso democrático, a hierarquia se estabelece nos depoimentos, deixando o professor isolado em sua sala de aula com o difícil papel de educar e fazer a turma progredir.

Retomamos aqui à necessidade de compreender a importância da avaliação numa perspectiva de continuidade e inserida em um contexto social. Nessa ótica, o avaliador (leia-se o professor titular) cumpre um papel que não lhe confere autonomia pois este encontra-se subordinados às regras políticas, teóricas e práticas. Somente de posse de documentos oficiais que conferem autenticidade aos processos avaliativos é que o professor “gestor do processo” identifica os fatores que interferem no desempenho. Cabe ao professor identificar, instrumentalizar, auditar e conduzir os alunos ao sucesso (Bastos, 2015: 78). Consideramos essas atribuições uma responsabilidade muito grande que deve ser compartilhada por todos os que lutam pela gestão democrática. Quanto à última questão. Sabe-se que os resultados obtidos na ANA não refletem mais nos alunos que a realizaram visto que já passaram pelo processo avaliativo e a proficiência foi aferida com os conhecimentos por eles adquiridos no período realizado. Então, como fazer para que estes alunos sejam beneficiados após a avaliação oficial e estejam aptos a outras avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, por exemplo? A esta pergunta apenas um gestor não respondeu.

G1 – A educação é um processo contínuo. Partindo dessa afirmação, todos os conteúdos têm que ser revistos permanentemente, criando-se um hábito no calendário escolar para aplicação de simulados.

G2 – Além dessa avaliação oficial a escola tem práticas avaliativas que permite acompanhar e repensar o percurso dos alunos.

G4 – Através do processo de Formação Continuada com os professores, utilizando os dados anteriores para projeção de metas em avaliações futuras.

G5 – Deve-se inserir no planejamento do professor atividades que contemplem o modelo de itens da Provinha Brasil.

G6 – Replanejamos as ações pedagógicas com base nos resultados da ANA.

G7 – Devemos trabalhar para evitar que a escola baixe seu desempenho e estabelecemos metas para os anos seguintes para que os alunos continuem evoluindo nas aprendizagens.

G8 – A escola não costuma projetar seus resultados da ANA para os anos seguintes. Acho que isso é um caso a se reavaliar.

G9 – Não só projetamos como reunimos os professores dos anos anteriores para tentar ajudar a elevar os saberes esperados pelos alunos durante a avaliação da ANA.

Em nenhuma das respostas foi observada a retroalimentação do Projeto Político Pedagógico da escola. É nele que devem constar todas as ações voltadas à melhoria dos alunos. E o gestor é o líder nesse encaminhamento que deve ser feito anualmente adequando-se às demandas e inserindo estratégias voltadas para melhoria da educação no espaço escolar. É no PPP que se fundamenta o currículo, suas ações e estas devem ser pautadas em dados concretos, sejam positivos ou negativos.

O PPP deve se alinhar ao currículo de forma a assegurar o sucesso escolar e garantir que as políticas públicas de educação atendam ao problema de analfabetização nacional que os estados e municípios, isoladamente não conseguem ultrapassar. Conhecer o currículo é fator essencial para que os profissionais da educação possam construir projetos com ações específicas voltadas para suprir as pendências nos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais dos estudantes. Uma forma de garantir o sucesso pode ser compreendida em Arroyo (2007: 74), quando menciona que:

Uma forma de trazer o currículo para o cotidiano profissional vem de uma prática que se torna familiar nas escolas: o trabalho mais coletivo dos(as) educadores(as). O planejamento por coletivos de área ou por coletivos de ciclo passou a ser um estilo de trabalho que tende a se generalizar. Tanto cada profissional quanto esses coletivos revêem (sic) os conteúdos de sua docência e de sua ação educativa. Junto com os administradores

das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos. Poderíamos dizer que isolada, mas, sobretudo coletivamente, vão construindo parâmetros de sua ação profissional.

O autor esclarece que o currículo integra toda a escola, mesmo quando os profissionais trabalham em áreas afins. Dessa forma ficará mais fácil saber como estão caminhando os alunos desde os primeiros anos até chegar na última etapa do Ensino Fundamental. Não é somente papel dos professores do 3º ano trabalhar as proficiências de suas crianças é um caminhar conjunto e que vai refletir com a chegada dos alunos no ensino médio, dominando os conteúdos formais, informais e implícitos trabalhados pela escola como um todo orgânico.

A avaliação não pode ser concebida isolada do contexto histórico e social na qual se insere. Precisa sim, ser entendida em que medidas estas refletem “uma mudança maior na perspectiva social e política por parte dos educadores e da escola”. (Bastos, 2015: 79). Mesmo tendo seus aspectos o cunho formativo, somativo ou diagnóstico, sendo de dimensões interna ou externa, a avaliação deve espelhar o perfil severo e impessoal dos métodos avaliativos para que assim, possam dar significados e promover mudanças na realidade educacional. Além disso, deve ter caráter libertador definido pelas proposições do currículo como amparo pedagógico e não como instrumento burocrático e limitador. (Bastos, 2015: 81). Mas para que isso ocorra, esta deve provocar em todos os envolvidos a necessidade de estarem preparados, atualizados, conscientes da importância cultural e política que extrapolam os muros da escola e convertem-se em elos entre o conhecimento e as mudanças.

É inegável a função da avaliação para promover o desempenho escolar; para buscar e adotar medidas que melhorem a gestão do ensino e por consequência a aprendizagem; para o desenvolvimento de habilidades que tornem o aluno autônomo em sua caminhada acadêmica e planejamento de ações proativas. (Villas Boas, 2008: 36). Mas para que isso seja positivo deve-se retirar de suas atribuições o caráter punitivo, classificatório e excludente social. A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem.

Os professores enfrentam pressões constantes para reverter os quadros alarmantes da baixa aprendizagem registradas aqui nesta pesquisa e em outras de caráter nacional, tanto nos anos iniciais, como e em níveis de escolaridades mais elevados. Porém, além das mudanças nas práticas pedagógicas, estes devem contar com a colaboração da equipe dirigente da escola. E esse apoio deve superar também o sistema interno. Deve ser institucional e validado por meio de políticas públicas educacionais que favoreçam tomadas de decisões que contribuam para

organizar e sistematizar no chão da escola, a formação do educador e sua valorização profissional.

Buscamos assim uma visão da avaliação em larga escala, numa dimensão formativa, que favoreça a autonomia docente e discente, bem como desejamos um currículo significativo que promova mudanças sociais com um caráter dialético entre o todo e as partes (Bastos, 2015: 86) dando ao aluno o direito a uma educação formal, porém, de qualidade mesmo tendo que aderir às práticas avaliativas, sejam internas ou externas e que isso não lhe cause exclusão do mundo do conhecimento.

Conclusão

Destacamos como objetivo primário deste estudo, compreender como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada ao final do 1º ciclo de alfabetização pode redimensionar as práticas escolares, pautadas num currículo amplo que atenda às necessidades e direitos das crianças em fase de alfabetização e letramento; no conhecimento das concepções sobre o currículo aplicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental e como essas práticas podem auxiliar professores em suas formações e aquisição de conhecimentos contínuos.

Constatamos pela pesquisa, que a ANA é um instrumento diagnóstico e que por meio de seus resultados, as instâncias do poder público e as escolas devem refletir as condições de aprendizagem dos estudantes ao final da primeira etapa do ciclo de alfabetização, de forma que elaborem estratégias políticas que garantam sucesso nas progressões ao final das etapas e ciclos de aprendizagem. Porém, o que se constatou é que os resultados ainda não se constituem em elementos para tomada de decisões numa visão de gestão democrática, conforme professores, coordenadores e gestores pesquisados.

Ainda que professores e coordenadores afirmem que usam os instrumentos da ANA para subsidiar o trabalho pedagógico, seja em formações no serviço ou nos planejamentos didáticos, estes ainda não surtiram efeito esperado contribuindo para desenvolver as potencialidades dos estudantes. O que se verificou foi a grande cobrança por resultados efetivos por parte das hierarquias, seja da Secretaria de Educação ou pela própria gestão escolar, para que os professores deem conta de um trabalho que nitidamente é coletivo. Os esforços como formação em serviço e oficinas de capacitação ainda parecem inócuos perante os resultados apresentados.

Durante a pesquisa constatamos que somente os professores da terceira etapa recebem algum tipo de apoio em relação à ANA. O que deveria ser estendido a todos os professores do ciclo como uma forma de garantir a formação continuada visando consubstanciar e favorecer a construção de um currículo permanente, voltado para a apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento das competências e habilidades previstas na avaliação nacional, desde o primeiro ano. Não foi observada essa preocupação com o currículo para os três primeiros anos na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação.

Outro entrave, que possivelmente, dificulta a análise, discussão dos resultados e implementação de estratégias didáticas deve-se ao tempo que leva da realização até a divulgação dos resultados pelo INEP/MEC e a tabulação dos dados feitos pelo setor de estatística da secretaria de educação. Esse processo, em nível municipal, leva praticamente oito

meses até chegar às mãos dos gestores que pelos depoimentos, não divulgam os resultados a contento. Isso dificulta quaisquer tomadas de decisões que favoreçam os alunos que estarão prestes a realizar a ANA no ano subsequente à divulgação dos dados da versão anterior.

Em relação à apropriação do currículo pelos docentes pesquisados, ficou claro que a maioria – tanto professores como coordenadores e gestores – não leva em consideração o que há nas propostas, tanto em nível nacional como municipal. Há que se compreender que o currículo deve estar inserido tanto na Proposta Curricular da rede e ser disseminado, quanto no Projeto Político Pedagógico das escolas, como elemento basilar para as tomadas de decisões que favoreçam a alfabetização e o letramento dos estudantes. O uso de modelos de provas anteriores da ANA não se constitui em preparação para desenvolver as habilidades previstas para o ciclo de alfabetização. E isso foi mencionado entre os pesquisados de forma descontextualizada com as propostas e o currículo.

As instâncias educacionais estaduais e municipais devem buscar parcerias junto às instituições de ensino superior por meio dos trabalhos de pesquisa e extensão feitos com base nas avaliações externas. Faz parte da função social dos institutos superiores de ensino e também é uma forma de agregar valor e reconhecimento às avaliações externas pois, entender como se dá cada passo desse intrincado processo, favorece a aceitação e reformulação de conceitos e ações voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem. É crucial analisar os processos de avaliação em larga escala para estabelecer um trabalho coletivo entre os atores do trabalho educativo. Só assim, a avaliação externa estará cumprindo seu papel de elevar a qualidade do ensino nacional e os gestores da educação terão em suas ações, o reconhecimento pelos esforços empreendidos na busca por uma educação com equidade.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. I. & Pimenta, S. G. (2015). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez. (livro eletrônico). Recuperado em 15 de março de 2016 de <https://books.google.com.br>.
- Almeida, L. R. A (2006). “Dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível”. In: Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R.; Christov, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola.
- Andrès, L. P. C. C. (2014 julho). A fundação de São Luís do Maranhão e o projeto urbanístico do engenheiro militar Francisco Frias de Mesquita. *Revista DaCultura*, 23, 41-50. Recuperado em 07 de novembro de 2015, de <http://www.funceb.org.br>.
- Anuário estatístico do Brasil / IBGE - Vol. 1 (1908-1912). - Rio de Janeiro: IBGE, 1916. Recuperado em: 13 de novembro de 2016 de <http://biblioteca.ibge.gov.br>.
- Aranha, M. L. A. (2006). *História da educação*. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna.
- Arroyo, M. G. (2007). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bastos, S. M. M. (2015). *Avaliação da aprendizagem: entre concepções e práticas*. 1 ed. São Luís, MA: Expressa.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012) *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- Brasil. *Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, p. 1210, coluna 1, 15 jan. 1937.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Educação profissional legislação básica*. Recuperado em 10 de dezembro 2016 de 2016, de <http://portal.mec.gov.br>.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Ensino fundamental de Nove anos*. Recuperado em 05 de janeiro de 2016, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund9ano.pdf>.

- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Histórico do Saeb*. Recuperado em 23 de janeiro de 2017, de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). *Avaliação Nacional da alfabetização: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização*. Brasília, DF: Inep. Recuperado em 12 de junho de 2017 de <http://portal.inep.gov.br/documents>.
- Brasil, *Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Recuperado em 28 de março de 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.
- Brasil. (2013). *Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília: INEP.
- Brasil, Ministério da Educação. (2014). *Programa Mais Educação*. Recuperado em 08 de novembro de 2015, <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2006). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Recuperado em 19 de junho de 2017 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.
- Britannica Escola Online. *Enciclopédia Escolar Britannica*, Recuperado em: 16 de março de 2016 de <http://escola.britannica.com.br>.
- Carrano, P. C. R. (2010). “O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta”. In: Ferreira, C. A. *Juventude e iniciação científica*. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ.
- Cassirer, E. (2012). *Ensaio sobre o homem: uma introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Wmf Martins Fontes.
- Castro, M. H. G. (1999). “O INEP ontem e hoje”. In: *Um Olhar para o Mundo - Contemporaneidade de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro, 2 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira.
- Chabot, D.; Chabot M. (2008). *Pedagogia emocional: sentir para aprender*. São Paulo: Sá Editora.
- Cherry, C. A. (1974). *Comunicação humana*. 2. ed. São Paulo: Cutrix. Tradução de José Paulo Paes.
- Claudino S. & Oliveira A.R. (2007, dezembro). “Formar professores de Geografia nos dois lados do Atlântico – os desafios de Brasil e Portugal”. *Boletim Gaúcho de Geografia*. Porto Alegre, RS: Associação Brasileira de Geógrafos, (33), 277-290. Recuperado em 31 de setembro de 2015 de <http://www.seer.ufrgs.br>.
- Cruz, M. C. S & Albuquerque, E. B. C. de. (2012). *Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização*. Brasília, DF: MEC; SEB.

- Demo, P. (2000). Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas. In Prodanov C. C. (2013). *Metodologia do trabalho eletrônico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* [recurso eletrônico]. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale. Recuperado em 13 de fevereiro de 2017 de <http://www.feevale.br>.
- Fagundes, A. I. J. (2015). *Avaliação no cotidiano escolar: implicações legais*. Belo Horizonte, MG: @rroba. Recuperado em 27 de fevereiro de 2017 de <https://books.google.com.br>.
- Ferreira, W. B. (2007). *De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica*. São Paulo: Sumus. Capturado em 29 de maio de 2017 de <https://books.google.com.br>
- Fernandes, O. C. (2005). “O fracasso escolar e a escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais” In: Brasil. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012). *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização*. Ano 3, unidade 8. Brasília: MEC. SEB.
- Fernandes, O. C.; Freitas, L. C. (2008). *Currículo e avaliação*. In: Fernandes, C. O. Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação,
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Curso de especialização em comunidades de aprendizagem, da universidade estadual do Ceará (UECE). Fortaleza: UEC, Apostila. Recuperado em 20 de junho de 2017 de www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A. S. (2007). “Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade”. In: Ferreira, A. T. B. (Org.). *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Guimarães de Castro. M. H. (2009). “Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios”. *São Paulo Perspect.*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan. /jun. 2009. Recuperado em: 17 de janeiro de 2017 de <https://www.fcc.org.br>.
- Gil, A. C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Horta Neto, J. L. (2007). “Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/5, 25 abr. 2007. Recuperado em 9 de janeiro de 2017 de www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf.
- Libâneo, J. C. (2002). *Didática: velhos e novos temas*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5 ed. Rev. e amp. Goiânia: Alternativa.
- Luckesi. C. C. (2003). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Maciel, F. I. P.; Baptista, M. C.; Monteiro, S. M. (2009). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Morais, A. G. (2006). *Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica. (Trabalho apresentado no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate). Recuperado 17 de junho de 2017, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf_
- Nóvoa, A. (org.). (2000). *Vida de professores*. Portugal: Porto.
- Oliveira, M. H. C. et al. (1990). *Didática da linguagem: como aprender, como ensinar*. São Paulo: 12 ed. Saraiva.
- Piccoli, L.; Camini, P. (2012). *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim, MG; Edelbra.
- Pimenta, S. G. (setembro de 1997). “Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor”. *Revista da Faculdade de Educação*, USP, v. 1. n. 1. Recuperado em 19 de maio de 2017 de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2013). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. (2008). *Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 4 - TP4: leitura e processos de escrita I*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Romarowski, J.P.; Wachowicz, L. A. (2003). “Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?”. In: Anastasiou, L.G.C.; Alves, L.P. (orgs). (2004). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville, SC: Univille.
- Rocha, E. F. (2012). *Avaliação na EaD: estamos preparados para avaliar?* Recuperado em 28 de março de 2017 de www.abed.org.br/Avaliacao_na_EaD_Enilton_Rocha.pdf.
- Saviani. D. (2012, maio/agosto). “O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep”. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 234, (número especial), p. 291-322.
- Secretaria Municipal de São Luís. (2008). *Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo*. São Luís: SEMED.

- Secretaria Municipal de São Luís. (2014). *Orientações curriculares para o ensino fundamental anos iniciais*. São Luís: SEMED.
- Secretaria Municipal de São Luís. (2015). *Plano municipal de educação de São Luís 2015-2024*. São Luís: SEMED.
- Silva, I. F. (setembro/dezembro, 2010). O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448. Recuperado em 23 de janeiro de 2017 de produtos.seade.gov.br.
- Silva, M. H. A.; Perez I. L. (2012). *Docência no ensino superior*. Curitiba: IESDE Brasil.
- Silveira, C. L. A; Ferron A. (2012). *Reflexões sobre a avaliação externa no contexto de uma rede municipal de ensino: elemento para pontuar a qualidade na educação*. Recuperado em 20 de maio de 2017 de: www.ucs.br.
- Smole, K. S. & Diniz M. I. (2007). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sordi, M. R. L. de. (2012). “Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?”. In: Castanho, S.; Castanho, M. E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Souza, J. N. (2001). *Edurural/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma na prática?* Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em educação. Recuperado em 25 de janeiro de 2017 de <http://www.bdae.org.br>.
- Souza, S. E. (2007). “O uso de recursos didáticos no ensino escolar”. In: *I Encontro de pesquisa em educação, IV jornada de prática de ensino, XIII semana de pedagogia da UEM: “Infância e práticas educativas”* Recuperado em: 25 de maio de 2017, de: www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arquimudi/volum.
- Steban, M. T. (Org.). (2003). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DPA.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (maio/agosto, 2012). “A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa”. *Meta: Avaliação* (4)11, 162-187. Rio de Janeiro. Recuperado em 05 de setembro de 2015 de <https://www.academia.edu/3110200>.
- Therrien, J. (2014). *Algumas lições da avaliação do programa EDURURAL/NE – 1981-1985*. Recuperado em 21 de janeiro de 2016 de <http://jacquestherrien.com.br>.
- Triviños, A. N. S. “Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação”. São Paulo: Atlas, 1987. In Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Curso de especialização em comunidades de aprendizagem, da universidade estadual do Ceará (UECE). Fortaleza: UEC, Apostila. Recuperado em 20 de junho de 20117 de www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf.

- Vasconcellos, C. S. (2004). *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, C. S. (2008). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadoras*. 9 ed. São Paulo: Libertad.
- Villas Boas, B. M. F. (2008). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Capinas, São Paulo: Papirus. Recuperado em 28 de março de 2017 de <https://books.google.com.br/books?>
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.; Blank, G. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Werle F. O C. (outubro/dezembro, 2011). “Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* vol.19, n.73, out./dez. Rio de Janeiro. Recuperado em 21 de janeiro de 2017 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>.

Apêndices

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Senhor(a) :

Meu nome é Clenilda Fernandes, sou professora efetiva na rede municipal de ensino e mestranda em Educação para o Ensino fundamental I e II, pelo Instituto Politécnico da Guarda em Portugal. Estou em fase de conclusão do curso, elaborando a dissertação. Parte do meu trabalho consiste em uma pesquisa que envolve a participação de profissionais da educação, especificamente gestores, coordenadores e professores ativos no 3º ano do ensino fundamental. Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa realizada com as escolas que compõem o núcleo Turu/Bequimão, da rede municipal de ensino de São Luís.

O objetivo da pesquisa é conhecer as concepções sobre o currículo aplicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de compreender como a avaliação em larga escala aplicada ao final do 1º ciclo de alfabetização pode redimensionar as práticas escolares voltadas para o atendimento dos direitos das crianças em fase de alfabetização e letramento.

A sua participação se dará através de respostas a um questionário misto. Sua contribuição é totalmente voluntária, podendo se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo de modo a preservar a sua identidade.

Se houver necessidade de enriquecer a pesquisa com algumas perguntas não estruturadas, estas poderão ser gravadas e, após escritas. Depois, a gravação será apagada. Informamos que não haverá pagamento algum nem remuneração por sua participação. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Desde já agradeço e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e retirada de dúvidas. Para tanto, deixo disponível meus contatos telefônico e de e-mail.

Telefone: (98) 98825-3723 (WhatsApp)

E-mail: clenilda.fernandes45@gmail.com

Cordialmente,

CLENILDA COELHO DE SOUZA FERNANDES

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____
_____,

RG ou CPF: _____, certifico que tendo lido as informações e sido suficientemente esclarecido(a) sobre todos os itens pela pesquisadora CLENILDA COELHO DE SOUZA FERNANDES, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, autorizo a execução do trabalho de pesquisa, exposto acima, com a minha colaboração espontânea.

São Luís, _____ de _____ de _____.

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador

QUESTIONÁRIOS PARA GESTORES

TRABALHO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO: Avaliação em larga escala ao final do 1º ciclo de alfabetização e suas relações com qualidade do ensino, currículo e práticas docentes

PESQUISADORA: CLENILDA COELHO DE SOUZA FERNANDES

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer as concepções sobre o currículo aplicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental na tentativa de compreender como a avaliação em larga escala aplicada ao final do 1º ciclo de alfabetização pode redimensionar as práticas escolares voltadas para o atendimento dos direitos das crianças em fase de alfabetização e letramento.

Compreendendo que a pesquisa científica é entendida como um momento crítico-reflexivo no qual a obtenção de respostas com graus satisfatórios de veracidade são fundamentais para a realização da mesma, solicitamos sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo.

1. PERFIL PROFISSIONAL

Faixa etária

() menos de 20 anos

() de 20 a 25 anos

() de 25 a 30 anos

() de 30 a 35 anos

() de 35 a 40 anos

() de 40 a 45 anos

() de 45 a 50 anos

() acima de 50 anos

1.2 Situação funcional

() Efetivo há menos de 5 anos

() Efetivo de 5 a 10 anos

() Efetivo de 10 a 15 anos

() Efetivo de 15 a 20 anos

() Efetivo há mais de 20 anos

1.3 Formação profissional (Marque a sua maior)

() Ensino Médio Completo – antigo Magistério

() Superior Pedagogia

() Superior outra licenciatura:

(especificar)

1.4 Tipo de vínculo com a rede municipal de ensino

() Concursado

() Contrário temporário de serviço

Pós graduação
(Especialização/Mestrado/Doutorado)

(especificar)

1.5 Sua função como gestora : Geral Adjunta

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

2.1 A escola em que trabalha atende a que clientela? (Marque as alternativas que dispõe a escola):

- Educação Infantil
- Ciclo I (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)
- Ciclo II (4º e 5º anos do Ensino fundamental)
- EJA (Anos iniciais)
- EJA (Anos finais)

2.2 A escola localiza-se em que área da cidade?

- central
- bairros periféricos

2.3 Em quais turnos a escola atua?

- matutino
- vespertino
- noturno

2.4 Possui anexos?

- sim não

Em caso afirmativo, quantos? _____

2.5 A escola possui quantas turmas de 3º Ano?

- Uma turma
- Duas turmas
- Três turmas
- acima de três turmas _____ (especificar)

2.6 Qual é a média de alunos por turma?

- Até 20 alunos
- De 21 a 30 alunos
- de 31 a 35 alunos
- Mais de 35 alunos

2.7 A escola possui um calendário pré-estabelecido para a realização de reuniões e formações docentes?

- sim não

Qual a frequência? _____

2.8 Como classificaria as condições de trabalhos ofertadas, para o efetivo desempenho de docentes e coordenadores?

- Péssimas condições de trabalho.
- Boas condições de trabalho.
- Razoáveis condições de trabalho.

Se possível, dê exemplos:

3 SOBRE A AVALIAÇÃO NACIONAL DA APRENDIZAGEM

3.1 Você fomenta a formação continuada presencial, com foco na alfabetização e no letramento?

- sim
- não

3.2 A escola dispõe de recursos materiais do MEC (livros e jogos pedagógicos), voltados para a alfabetização e letramento?

- sim
- não

3.3 Todos os professores alfabetizadores que atuam no 3º ano do 1º ciclo participam do PNAIC?

- sim
- não

3.4 Você conhece o sistema de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e sobre o que o instrumento avalia? Justifique sua resposta.

- sim
- não
- em parte

3.5 Como a escola se organiza internamente para a avaliação? Das opções abaixo, assinale as que são efetivadas.

- Não há nenhuma reparação prévia;
- Somente os professores recebem formação mas não trabalha com os alunos;
- Gestores, coordenadores e professores recebem formação ofertada pela rede municipal;
- Professores, com auxílio de gestores e coordenadores reforçam os conteúdos por meio de atividades voltadas à análise das questões e aplicação de simulados;
- Há algum tipo de sensibilização das famílias por meio de reuniões que apresentam o sistema avaliativo;

3.6 Você acredita que a ANA influencia na construção do currículo escolar (formal, real e oculto), principalmente ao final do 1º ciclo de alfabetização? Justifique sua resposta.

() sim

() não

3.7 A partir dos resultados obtidos nos relatórios oficiais do INEP sobre a ANA em sua escola, como utiliza essas informações em prol da melhoria da qualidade do ensino para os educandos?

3.8 Sabe-se que os resultados obtidos na ANA não refletem mais nos alunos que a realizaram visto que já passaram pelo processo avaliativo e a proficiência foi aferida com os conhecimentos por eles adquiridos no período realizado. Então, como fazer para que estes alunos sejam beneficiados após a avaliação oficial e estejam aptos a outras avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, por exemplo?

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

TRABALHO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO: Avaliação em larga escala ao final do 1º ciclo de alfabetização e suas relações com qualidade do ensino, currículo e práticas docentes

PESQUISADORA: CLENILDA COELHO DE SOUZA FERNANDES

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer as concepções sobre o currículo aplicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental na tentativa de compreender como a avaliação em larga escala aplicada ao final do 1º ciclo de alfabetização pode redimensionar as práticas escolares voltadas para o atendimento dos direitos das crianças em fase de alfabetização e letramento.

Compreendendo que a pesquisa científica é entendida como um momento crítico-reflexivo no qual a obtenção de respostas com graus satisfatórios de veracidade são fundamentais para a realização da mesma, solicitamos sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo.

1 PERFIL PROFISSIONAL

1.1 Faixa etária

- menos de 20 anos
- de 20 a 25 anos
- de 25 a 30 anos
- de 30 a 35 anos
- de 35 a 40 anos
- de 40 a 45 anos
- de 45 a 50 anos
- acima de 50 anos

1.2 Situação funcional

- Efetivo há menos de 5 anos
- Efetivo de 5 a 10 anos
- Efetivo de 10 a 15 anos
- Efetivo de 15 a 20 anos
- Efetivo há mais de 20 anos

1.3 Formação profissional

- Ensino Médio Completo – antigo Magistério
- Superior Pedagogia
- Superior outra licenciatura:

(especificar)

- Pós graduação

(Especialização/Mestrado/Doutorado)

_____ (especificar)

1.4 Tipo de vínculo com a rede municipal de ensino

- Concursado
- Contrário temporário para prestação de serviços

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Em qual(is) turno(s) você atua?

- matutino
- vespertino

2.2 A escola possui um calendário pré-estabelecido para a realização de reuniões e formações docentes?

() sim () não

Qual a frequência? _____

Por quem é elaborado?

2.3 Como classifica as condições de trabalhos ofertadas, para seu efetivo desempenho profissional?

() Péssimas condições de trabalho.

() Razoáveis condições de trabalho.

() Boas condições de trabalho.

Se possível, dê exemplos:

2.4 Você participa de formação continuada, em serviço, com foco na alfabetização e no letramento?

() sim () não

2.5 A escola dispõe de recursos materiais do MEC (livros e jogos pedagógicos), voltados para a alfabetização e letramento?

() sim () não

2.6 Você, enquanto docente alfabetizador(a) que atua no 3º ano do 1º ciclo, participa do PNAIC?

() sim () não

3 SOBRE A AVALIAÇÃO NACIONAL DA APRENDIZAGEM

3.1 Participa ou já participou de alguma formação voltada para Avaliação Nacional da alfabetização (ANA)?

() sim () não

3.2 Já acompanhou a aplicação da Avaliação Nacional da alfabetização (ANA) em anos anteriores?

() sim () não

Em caso afirmativo, de quantas? _____

3.3 Conhece as matrizes de referência da ANA?

() sim () não () em parte

3.4 Concorda que os critérios de avaliação da ANA estão de acordo com a realidade e os conhecimentos do alunos de 3º ano?

() sim () não

3.5 Foram apresentados para você os resultados da ANA dos anos de 2013 e 2014?

() sim () não

3.6 Os resultados da ANA têm contribuído para o seu trabalho pedagógico? De que maneira?

3.7 Como os resultados anteriores da ANA são utilizados na escola para atender a proposta de alfabetização e letramento dos alunos ao final do 1º ciclo?

3.8 Você acredita que a ANA influencia na construção do currículo escolar (formal, real e oculto)? Justifique sua resposta.

() sim () não

QUESTIONÁRIO COORDENADORES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO: Avaliação em larga escala ao final do 1º ciclo de alfabetização e suas relações com qualidade do ensino, currículo e práticas docentes

PESQUISADORA: CLENILDA COELHO DE SOUZA FERNANDES

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer as concepções sobre o currículo aplicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental na tentativa de compreender como a avaliação em larga escala aplicada ao final do 1º ciclo de alfabetização pode redimensionar as práticas escolares voltadas para o atendimento dos direitos das crianças em fase de alfabetização e letramento.

Compreendendo que a pesquisa científica é entendida como um momento crítico-reflexivo no qual a obtenção de respostas com graus satisfatórios de veracidade são fundamentais para a realização da mesma, solicitamos sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo.

1 PERFIL PROFISSIONAL

<p>1.1 Faixa etária</p> <p>() menos de 20 anos</p> <p>() de 20 a 25 anos</p> <p>() de 25 a 30 anos</p> <p>() de 30 a 35 anos</p> <p>() de 35 a 40 anos</p> <p>() de 40 a 45 anos</p> <p>() de 45 a 50 anos</p> <p>() acima de 50 anos</p>	<p>1.3 Situação funcional</p> <p>() Efetivo há menos de 5 anos</p> <p>() Efetivo de 5 a 10 anos</p> <p>() Efetivo de 10 a 15 anos</p> <p>() Efetivo de 15 a 20 anos</p> <p>() Efetivo há mais de 20 anos</p>
<p>1.2 Formação profissional</p> <p>() Ensino Médio Completo – antigo Magistério</p> <p>() Superior Pedagogia</p> <p>() Superior outra licenciatura:</p> <p>_____</p> <p>(especificar)</p> <p>() Pós graduado</p> <p>(Especialização/Mestrado/Doutorado)</p> <p>_____</p> <p>(especificar)</p>	<p>1.4 Tipo de vínculo com a rede municipal de ensino</p> <p>() Concursado</p> <p>() Contrato temporário para prestação de serviços</p>

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Em qual(is) turno(s) você atua?

() matutino

() vespertino

2.2 A escola possui um calendário pré-estabelecido para a realização de reuniões e formações docentes?

() sim () não

Qual a frequência? _____

Por quem é elaborado? _____

2.3 Como classifica as condições de trabalhos ofertadas, para seu efetivo desempenho profissional?

() Péssimas condições de trabalho.

() Boas condições de trabalho.

() Razoáveis condições de trabalho.

Se possível, dê exemplos:

2.4 Você promove formação continuada, presencial, com foco na alfabetização e no letramento?

() sim () não

Com que frequência? _____

2.5 A escola dispõe de recursos materiais do MEC (livros e jogos pedagógicos), voltados para a alfabetização e letramento?

() sim () não

3 SOBRE A AVALIAÇÃO NACIONAL DA APRENDIZAGEM – ANA

3.1 Os resultados da ANA tem contribuído no seu trabalho pedagógico como coordenador(a)?

De que maneira?

3.2 Como os resultados anteriores da ANA são utilizados na escola para atender a proposta de alfabetização e letramento dos alunos ao final do 1º ciclo?

3.3 De que maneira as informações obtidas nos resultados da ANA influenciam na organização curricular para os alunos que ingressam no ciclo de alfabetização?

3.4 Que dificuldades ou contribuições a ANA e seus resultados trazem ao trabalho de coordenador pedagógico?

APÊNDICE 7 – Modelo de item elaborado nas avaliações da ANA, Matemática e Língua Portuguesa

MATRIZ DE REFERÊNCIA – MATEMÁTICA

H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.

A mãe de Maria coleciona batons.



Fonte: <https://www.google.com.br>

Quantos batons tem a mãe de Maria?

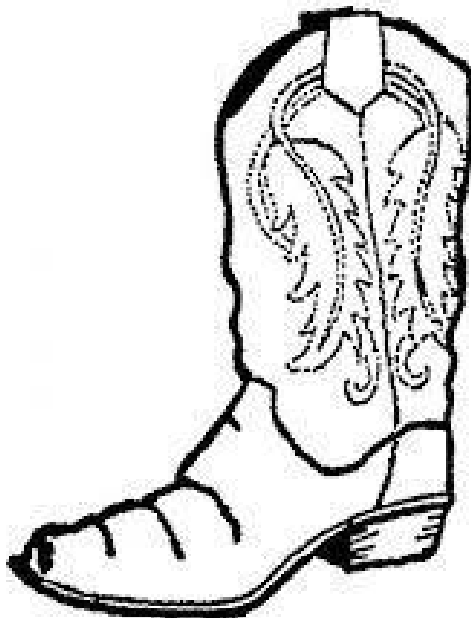
- (A) 4
- (B) 6
- (C) 8
- (D) 10

Eixo Numérico e Algébrico	
Nível de dificuldade: fácil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Ao marcar essa opção possivelmente o aluno não consegue ainda relacionar quantidades à representações numéricas.
(B)	O aluno não possui habilidade desenvolvida para contagem de elementos na sequência numérica.
(C)	Se ao marcar essa alternativa, provavelmente o aluno não tenha conferido corretamente as quantidades.
(D)	GABARITO: O aluno conseguiu associar as quantidades à alternativa correta.

MATRIZ DE REFERÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA

H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.

Marque onde está escrito o nome do desenho.



Fonte: www.pintarcolorir.com.br

- (A) gota
- (B) bota
- (C) nota
- (D) cota

Eixo estruturante de Leitura	
Nível de dificuldade: fácil	
Alternativas	Justificativas
(A)	O aluno não está alfabetizado
(B)	GABARITO: O aluno relaciona a imagem à escrita de palavras simples.
(C)	Ainda não reconhece os fonemas iniciais das palavras apresentadas.
(D)	Não consegue identificar a escrita da palavra a partir da primeira sílaba.

Anexos

Anexo 1 – Escalas de proficiência em Língua Portuguesa (leitura e escrita)

ESCALA DE LEITURA

NÍVEL	ESCALA DE LEITURA
<p>NÍVEL 1 (até 425 pontos) RUDIMENTAR</p>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
<p>NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos) INICIAL</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos) BÁSICO</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>NÍVEL 4 (maior que 625 pontos) PROFICIENTE</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.

ESCALA DE ESCRITA

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL RUDIMENTAR	<ul style="list-style-type: none"> Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> 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 BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"> Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
NÍVEL MÉDIO	<ul style="list-style-type: none"> 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 PROFICIENTE	<ul style="list-style-type: none"> 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.

ESCALA DE MATEMÁTICA

NÍVEL	ESCALA DE MATEMÁTICA
NÍVEL RUDIMENTAR	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 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, ordenadas da maior para a menor. ● Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.
NÍVEL INICIAL	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. ● Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. ● Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. ● Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; <p>identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos. ● Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. ● Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens. ● Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. ● Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.
NÍVEL BÁSICO	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. ● Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). ● Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. ● Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.
<p style="text-align: center;">NÍVEL PROFICIENTE</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. ● Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos. ● Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra. ● Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. ● Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos.