

A CONCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE A ANA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA A ORGANIZAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO¹

Andreza de Santana Taveira²

Sara Leite de Souza³

Orientadora: Magna do Carmo Silva Cruz⁴

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a concepção dos professores e gestores sobre o instrumento ANA e quais as possíveis contribuições do instrumento na avaliação da aprendizagem e na organização do ciclo de alfabetização. Os procedimentos metodológicos adotados foram a entrevista e a análise documental. Analisamos os documentos oficiais da ANA para identificar a concepção de avaliação presente nos documentos. Nas entrevistas semiestruturadas com 8 professoras do terceiro ano do ciclo de alfabetização e com gestoras do município de Recife buscamos analisar como elas veem o instrumento ANA. A análise dos documentos da ANA indicou que eles possuem uma perspectiva de avaliação somativa e que subtendem que as escolas estarão ajudando aos professores e crianças na sua aplicação. A análise das entrevistas indicou que a prova da ANA é percebida pelos gestores e professores enquanto um instrumento importante para a diagnose da situação escolar e pretende contribuir para a democratização de um ensino de qualidade. Verificamos ainda que a maior parte das entrevistadas acha que no final do ciclo de alfabetização deve ser avaliado o domínio da leitura e da escrita. Ficou evidenciado não haver preparação para aplicação dessa avaliação, apenas um pequeno percentual das gestoras diz ter feito. Verificamos que as professoras não dominam os objetivos do instrumento, apesar de afirmarem a grande contribuição do instrumento para a sua prática.

Palavras-chave: ANA; Avaliações Externas; Ciclo de Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a concepção dos professores e gestores sobre o instrumento ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e as possíveis contribuições do instrumento na avaliação da aprendizagem e na organização do Ciclo de Alfabetização. Tivemos como elementos motivacionais as nossas experiências em estágios não curriculares, como professoras de turmas do integral no ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) e no ciclo complementar do ensino fundamental I (do 3º

¹ Artigo desenvolvido para atender à demanda da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, em Dezembro de 2015.

² Estudante de Pedagogia da UFPE.

³ Estudante de Pedagogia da UFPE.

⁴ Professora Doutora, do DPOE – CE / UFPE.

ao 5º ano) em uma escola particular do Recife, que possibilitaram várias reflexões acerca dos instrumentos avaliativos adotados pela escola: não consideravam a heterogeneidade das turmas, uma vez que não havia diversificação nos instrumentos avaliativos; a prova era utilizada como única forma de conseguir aprovação; alunos com dificuldades na leitura e escrita eram prejudicados por serem avaliados da mesma forma e pelos mesmos critérios usados para com os alunos que já dominavam esses sistemas. Essa situação causava-nos uma inquietude despertando em nós interesse pela temática da avaliação na alfabetização. Nossa inquietação foi consolidada durante as discussões realizadas nas disciplinas do curso de Pedagogia.

Destacamos que o PNAIC propõe que sejam desenvolvidas (a) avaliações (internas), ao longo dos três anos, organizadas pelos professores para acompanhamento das aprendizagens das crianças e (b) avaliações (externas) organizadas pelas redes municipais (cada município deve criar a sua) e pelo governo federal por meio da ANA e da Provinha Brasil, esta última tem caráter diagnóstico. Há, portanto, nos documentos do PNAIC a prerrogativa de que essa proposta só poderá dar certo se o processo de alfabetização das crianças, ao longo dos 3 anos do Ciclo de Alfabetização, ocorrer de forma contínua e progressiva, tendo as avaliações (interna e externa) a função de monitorar a aprendizagem das crianças e oferecer ao professor e ao gestor elementos para pensar o processo de ensino.

O nosso interesse, especificadamente, está na ANA, área de Língua Portuguesa, que deve ser aplicada ao final do Ciclo de Alfabetização, por considerarmos que é um importante instrumento avaliativo que pode fornecer ao professor e ao gestor indicadores sobre a qualidade das aprendizagens e sobre as condições em que elas ocorrem no Ciclo de Alfabetização. A ANA foi aplicada nos anos de 2013 e 2014. Os resultados, divulgados recentemente, indicam que uma em cada cinco crianças só desenvolveram a capacidade de ler palavras isoladas e poucas atingiram os maiores níveis de proficiência na leitura e na escrita ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Apesar de podermos questionar o processo de obtenção dos dados bem como os critérios avaliativos, reconhecemos que o processo de alfabetização ainda é problemático no nosso país.

Com o intuito de reafirmarmos a importância do nosso estudo acerca da ANA fizemos uma busca temática por pesquisas (com temáticas relacionadas à alfabetização,

avaliação em larga escala e ANA) no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos da Capes. Em nosso levantamento bibliográfico, selecionamos pesquisas realizadas no período de 2010 a 2015. Encontramos dez trabalhos⁵ que tratam da relação entre alfabetização e avaliação em larga escala. Nenhum desses trabalhos apresentados tem como foco a ANA, provavelmente por se tratar de uma temática nova e ter sido implementada apenas em 2013.

É, portanto, com base nas nossas experiências e aprofundamento teórico, ao longo do curso de Pedagogia, que surge nosso objetivo de pesquisa, já anunciado, e as questões que nos inquietam, dentre elas: Qual a concepção de avaliação da alfabetização que está presente nos documentos oficiais e municipais relacionados à ANA? Quais as concepções dos professores sobre o instrumento ANA e a sua possível contribuição para a avaliação da aprendizagem? Quais as concepções dos gestores sobre o instrumento ANA e a sua possível contribuição para a organização do ciclo de alfabetização? Nossos objetivos específicos são: investigar a concepção de avaliação da alfabetização presente no documento oficial da ANA; Identificar a concepção dos professores sobre o instrumento ANA e as possíveis contribuições para a avaliação da aprendizagem; Identificar a concepção dos gestores sobre o instrumento ANA e as possíveis contribuições para a organização do ciclo de alfabetização. Reafirmamos, portanto, a relevância de nossa temática para a discussão atual sobre o papel da avaliação em larga escala na alfabetização.

1. Avaliação: conceitos e pressupostos

A avaliação está estreitamente vinculada às necessidades sociais e econômicas de um determinado momento histórico e sofre influências das mais variadas áreas e concepções dos que estão envolvidos no seu processo. Segundo Fernandes (2005), a avaliação pode ser estudada no âmbito da avaliação educacional (avaliações desenvolvidas para avaliar aspectos da educação desenvolvida pelos sistemas de ensino) e da aprendizagem (avaliação desenvolvida pelos docentes para avaliar as

⁵ Encontramos sete estudos que tratam da Provinha Brasil (MAIA, 2010; MORAES, 2012; SILVA, 2012; MELO, 2012; SILVA, 2013; FREITAG, MEISTERN E ALMEIDA, 2013; OLIVEIRA e ROCHA, 2013); três estudos sobre avaliação em larga escala produzidas nas redes públicas de ensino e em particular que tratam do PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas (FILGUEIRAS, 2012 e OLIVEIRA e ROCHA 2013).

aprendizagens dos alunos). Ao tratarmos da Avaliação em Larga escala na alfabetização (ANA) estamos tratando da avaliação educacional; contudo, iremos apresentar conceitos que envolvem ambas as áreas de conhecimento por entendermos que elas possuem contribuições relevantes ao objeto de pesquisa.

Ao falar da Avaliação Educacional, Fernandes (2005) apresenta a proposta de quatro gerações de Guba & Lincoln (1989) para a organização das diversas perspectivas e autores que contribuíram com a concepção de avaliação. Na 1ª geração, a avaliação é percebida como *medida* sendo efetivada por meio de testes que prometiam medir, com rigor e isenção, as aprendizagens escolares dos alunos, sendo influenciada pelos testes desenvolvidos por Alfred Binet. Nesta geração, os métodos e conceitos ligados à eficácia e economia utilizados pelas empresas foram absorvidos pelas escolas e Frederick Taylor é o grande representante dessa geração.

Na 2ª geração, a avaliação passa a ser vista como *descrição*. Nesta, busca-se superar a ideia da geração anterior – avaliar um sistema educacional apenas com base nos resultados dos alunos – e passa-se a ressaltar a importância do currículo para o processo de avaliação, a definição de objetivos bem como a descrição da obtenção (ou não) pelos alunos dos mesmos. Ralph Tyler teve grande influência para essa geração quando ressaltou a necessidade de se traçar objetivos para definir o que se quer avaliar, sendo considerado o pai da avaliação educacional.

A 3ª geração aprofunda as contribuições da anterior, acrescentando a mesma a concepção de avaliação como *juízo de valor*; ou seja, além de desenvolverem funções técnicas e descritivas, os avaliadores deveriam emitir juízos de valor acerca do atendimento (ou não) dos objetivos de avaliação pelas instituições de ensino. Essa geração foi marcada pelo lançamento do Sputnik em outubro de 1957, pela então União Soviética, o que acarretou uma corrida dos EUA para corrigir o sistema de ensino a fim de acabar com a defasagem científica em relação à União Soviética.

Por fim, a 4ª geração, baseada no construtivismo, rompe epistemologicamente com as gerações anteriores. A quarta geração vê a avaliação como um processo *interativo e negociado* que considera variáveis diversas (contexto do aluno, currículo, características da escola, dentre outras), objetivos, juízos de valor, tipos de decisão a serem tomadas ante o processo avaliativo. Nessa geração, a avaliação se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao seu

objetivo, por essa característica é chamada de responsiva. Ou seja, a avaliação passa a configurar-se como um instrumento que permite analisar o alcance dos objetivos pré-estabelecidos, em várias instâncias de ensino, desde as avaliações que são realizadas pelos professores na sala de aula, no cotidiano escolar, como as avaliações em larga escala (que analisa as redes de ensino, municipal estadual e federal) e produzem dados e informações que amparam a elaboração de políticas e ações na educação em suas várias instâncias de gestão. Para Fernandes (2005) essa última geração ainda não se efetivou no contexto educacional, estando em processo de construção.

Com base nas contribuições dadas pelos teóricos da avaliação educacional, de uma perspectiva quantitativa da avaliação para a uma dimensão mais qualitativa, vários conceitos foram incorporados pelos teóricos da avaliação da aprendizagem, dentre eles citamos: Luckesi (2000), Hoffman (2008, 2011), Depesbiteris (2009), Esteban (2005), Perrenoud (1999), Silva (2011 e 2003), Alavarse (2014), dentre outros. Em contrapartida, os pressupostos da avaliação da aprendizagem foram incorporados no contexto das avaliações em larga escala e, hoje, essas duas áreas do conhecimento contribuem para a proposta de avaliação em larga escala nos sistemas de ensino. Iremos apresentar algumas contribuições dos teóricos da avaliação da aprendizagem para a concepção de avaliação vigente nos exames de larga aplicados atualmente.

Para Luckesi (2000) a avaliação escolar é uma apreciação qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia ao professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Ainda nesse sentido, Hoffman (2008, 2011) destaca que a avaliação deve ter um caráter mediador e focar na relação existente entre o aluno, o professor e o saber, em que as ações de reflexão que o aluno realiza no processo de ensino e de aprendizagem devem ser consideradas enquanto elementos norteadores da prática docente.

Segundo Depesbiteris (2009), uma das características mais marcante da forma construtivista de avaliar é a diversidade de instrumentos de avaliação, essa diversificação se justifica pela pluralidade de formas de construção das aprendizagens, e os instrumentos possibilitam que o professor, conheça o grau de aprendizagem de seus alunos. Segundo Esteban “não existe o instrumento de avaliação perfeito, como muitos querem fazer crer, mais acreditamos que eles sejam mais eficazes se próximos do saber real dos alunos e alunas” (2005, p. 126). Os instrumentos avaliativos são, nesta

perspectiva, considerados um recurso de regulação do ensino-aprendizagem por meio das funções diagnóstica, formativa e somativa (PERRENOUD, 1999).

A Função diagnóstica é a avaliação feita no início do processo de ensino aprendizagem e tem o objetivo de fornecer ao professor os conhecimentos prévios dos alunos e quais os recursos eles mobilizam para aprender. A função Formativa é a avaliação que tem a função de averiguar (regular) se os objetivos estão sendo alcançado, fornecendo dados para o professor avaliar as aprendizagens dos alunos, reorganizar a sua prática de ensino e tomar as decisões necessárias bem como para o aluno fazer uma autoavaliação da sua aprendizagem. Por fim, a função somativa relaciona-se à avaliação realizada ao final do processo, serve para verificar as aprendizagens e produzir indicadores das práticas. Segundo Silva (2011), a avaliação de resultados ou somativa é a apreciação, ao final de um tempo determinado pedagógico, dos alcances, dos desvios e dos distanciamentos do produto da efetivação processual da prática educativa em relação aos objetivos previamente negociados e definidos. A ANA teria, prioritariamente, essa função.

O ato de avaliar, segundo Silva (2003), caracteriza-se por ser negociada, sistemática, contínua, diversificada, pertinente e contingente. Isto significa que o processo de avaliação deve: ser transparente e discutido com os alunos; ser realizado de forma organizada, com objetivos claros, e que se desenvolve durante todo o processo de ensino; favorecer a interpretação dos conhecimentos construídos pelos alunos para que sejam feitas as regulações necessárias. Para tanto, é importante que os instrumentos sejam diversificados para possibilitar uma avaliação democrática que esteja relacionada ao contexto avaliativo e aos sujeitos avaliados; ou seja, a forma de avaliar os alunos das escolas deve respeitar os pressupostos, princípios e características do campo teórico-prático da avaliação.

2. Ciclo de Alfabetização e Avaliação: algumas reflexões...

A relação entre alfabetização e avaliação vem se constituindo no país desde a organização do sistema seriado de ensino até a atual organização do Ciclo de Alfabetização. A perspectiva de alfabetização presente no sistema seriado de ensino (até meados de 1980) era pautada em uma perspectiva classificatória de avaliação tradicional de avaliação por este ter um caráter excludente e seletivo o que ocasionava

um baixo nível de alunos alfabetizados ao final de um período de um ano. Sente-se, nesse contexto, a necessidade de criar/adotar uma nova estrutura escolar que considere o processo de construção do conhecimento pelas crianças: os ciclos. Mainardes (2009) afirma que o processo de formação das políticas de ciclos no Brasil se organizou em três períodos: o primeiro corresponde aos antecedentes da organização em ciclos, o segundo relaciona-se à criação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e o terceiro surge com a ampliação do sistema em ciclos para todo o ensino fundamental, em alguns estados.

O primeiro período ainda ocorreu no regime seriado, tinha por objetivo reduzir as taxas de reprovação, os desperdícios de recursos financeiros e visava à promoção de todos os alunos, porque não havia vagas para todos no Ensino Primário na época. As primeiras experiências em acabar com o regime seriado com o intuito de combater o fracasso escolar na alfabetização ocorreram em alguns estados entre eles o Rio Grande do Sul (em 1958), São Paulo (entre 1959 e 1962), Distrito Federal (entre 1963 e 1970), Pernambuco (em 1968), Santa Catarina (entre 1970 e 1984) e Rio de Janeiro (entre 1979 a 1984). A partir desse momento é iniciado o segundo período. O CBA acaba com a reprovação no final da 1^o série, amplia o período de alfabetização, ampliando o processo de alfabetização para dois anos, tendo com base as novas perspectivas teóricas em alfabetização e se contrapondo à ideia de uma simples promoção automática. Surge, portanto, tentativas em todo país de implantação do CBA, começando por São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás, entre 1984 e 1990. Por fim, o terceiro período, por volta 1990, é marcado pela ampliação da proposta de ciclos para todo o Ensino Fundamental e a tentativa de rompimento com a lógica da exclusão. Além disso, esse período, a proposta de ciclos foi referendada pela LDB n^o 9394/96. Segundo Silva (2011), com a mudança da seriação para a implantação dos ciclos, saímos de uma lógica do ensino uniforme e linear dos conteúdos escolares, para uma lógica da aprendizagem significativa, tendo implicações no currículo e na ordenação do tempo escolar e, conseqüentemente, em uma maior preocupação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade.

Em relação ao processo de alfabetização das crianças, os estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984), atrelado a outras perspectivas teóricas, deram suporte às práticas desenvolvidas no CBA em alguns municípios a partir de 1980. Passa-se a considerar o

erro enquanto parte do processo de aprendizagem no processo de apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) em que os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona passando por algumas fases: escrita *pré-silábica*, em que não há correspondência grafo-fônica; escrita *silábica*, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema; escrita alfabética, onde já há correspondência grafo-fônica que compõem a palavra. Atrelada à essa discussão, passa-se a considerar o processo de alfabetização e o de letramento enquanto práticas diferenciadas, indissociáveis e complementares (SOARES, 2006). Surge, portanto, novas possibilidades de desenvolvimento das práticas de alfabetização e passa-se a considerar a necessidade de acompanhar o processo de alfabetização por meio de práticas de ensino e de avaliação condizentes com a nova proposta teórica e organização escolar (MORAIS, 2012).

Em 2008 o Conselho Nacional de Educação, através Câmara Nacional de Educação, pelo parecer de nº (4/2008), destina os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento de qualidade. Este documento aponta que até o ano de 2010 todo o sistema de ensino deveria ter o Ensino Fundamental de nove anos, no qual os três primeiros anos desse sistema de ensino denominou de “Ciclo da Infância”, não podendo haver retenções nos 1º e 2º anos, apenas no 3º ano. De acordo com Morais (2007), a partir do 1º ano, deve-se assegurar a apropriação do sistema de escrita alfabética e destinado ao 2º e 3º a consolidação e o aperfeiçoamento das aprendizagens da leitura e da escrita.

Com o objetivo de dar acesso e assegurar que as crianças com até 8 anos de idade estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ciclo de ensino fundamental, instituiu-se o PNAIC, pela portaria nº 867 em julho de 2012 (BRASIL, 2012), que consiste em um compromisso firmado pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. O documento do PNAIC faz referência ao ciclo de alfabetização que é regulamentado pelo decreto nº 43.506/2003. O ciclo de alfabetização reorganiza o tempo para os três primeiros anos do ensino fundamental. Em sua lógica de ensino, considera o tempo de aprendizagem de cada aluno, o que leva o professor a refletir sobre a sua prática docente, e procura ampliar a educação como um direito de todos, primando pela qualidade e permanência dos alunos. O Ciclo de Alfabetização foi referendado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de

2014 (BRASIL, 2014a), que tem como objetivo definir as prioridades e as estratégias para a Educação dos próximos 10 anos. O PNE confirmou, com a meta dois, a organização do ciclo de alfabetização atrelada a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis anos a quatorze anos e, com a meta cinco, destaca o objetivo de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Segundo Cruz e Albuquerque (2012), uma das características do Ciclo de Alfabetização é a não retenção dos alunos entre os anos de ensino, pois a avaliação nessa nova estrutura escolar supera o objetivo de aprovação/reprovação e procura focar nas necessidades de aprendizagens dos alunos, repensando os processos de ensino e de aprendizagem. O ciclo de alfabetização propõe uma progressão e continuidade da aprendizagem entre os anos do ciclo e, no final do ciclo, que o aluno esteja plenamente alfabetizado. Nesse contexto, a avaliação deve permitir que o professor conheça melhor seus alunos para que sua prática seja direcionada a atender as necessidades de aprendizagem dentro de sua sala de aula.

O PNAIC, ainda, se apoia em quatro eixos fundamentais: o primeiro refere-se à formação do professor com cursos que são realizados no período de dois anos em que este desenvolve um trabalho relacionado à sua prática docente, com atividades experimentadas em sua sala de aula; o segundo destaca a necessidade do uso dos materiais didáticos que consistem em obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; o terceiro tem como foco as avaliações processuais e diagnósticas (Provinha Brasil e ANA) com a finalidade de produzir indicadores que contribuam para a melhoria do processo de alfabetização e englobando o desempenho do estudante e as condições da escola; e o quarto eixo focado na gestão, mobilização e controle social.

Em relação ao terceiro eixo, que abarca o objeto de nossa pesquisa, o programa destaca a necessidade da criação de uma avaliação de larga escala que sirva como instrumento de verificação da aprendizagem e, em 2013, foi criada a ANA que consiste em uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º inciso IV, Portaria 867) e tem como objetivo verificar a aprendizagem dos estudantes no final do Ciclo de Alfabetização e as

condições de oferta de ensino nas unidades escolares em que estes estudam. No próximo bloco iremos apresentar algumas ideias iniciais sobre esse instrumento.

3. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): ideias iniciais sobre o instrumento

Em relação à organização das políticas educacionais na alfabetização, estas são implementadas, a partir de problemas que são postos pela sociedade, pois consistem em uma ferramenta do Estado que atribui à educação certas funções de acordo com seus objetivos sociais e procura amenizar as desigualdades através de um conjunto de medidas adotadas para solucionar algum problema de ordem social. A política pública, portanto, consiste em um “conjunto de ações que leva a cabo um governo para alcançar um objetivo em relação a um problema de conflito social” (BONAFONT, 2004 apud, MARTINS 2010).

Alavarse (2014) destaca que, atualmente, a Política Nacional de Avaliação da Alfabetização configura-se por avaliações interna (realizadas pelos professores nas suas salas) e externa às escolas. Esta última, até recentemente, era realizada apenas pelas Secretarias de Educação dos Municípios (a exemplo do SAEPE em PE); porém, atualmente passou a ser realizada pelo Governo Federal, por meio do Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Provinha Brasil (com função diagnóstica) e da ANA. Para o referido autor, as avaliações externas são assim definidas por que são elaboradas por profissionais de fora do cotidiano escolar. Elas possuem as características de trazerem provas padronizadas para viabilizar possíveis comparações entre os resultados e a definição de uma matriz de avaliação, em que os objetos de avaliação são especificados, podem ser censitárias ou amostrais, e realizada em vários âmbitos. Ele destaca, ainda, que a avaliação externa surgiu a partir da necessidade de monitorar o funcionamento das redes de ensino e, também, da necessidade do fornecimento de dados mais precisos para gestores na formulação de políticas educacionais. Sobre a utilização dos resultados dessas avaliações, Alavarse afirma que:

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas (2014, p. 75).

Cabe, portanto, a cada gestor e professor, com bases nos índices produzidos, respectivamente, desenvolver práticas nas salas de aula e medidas de gestão que procurem garantir a melhoria do ensino a fim de reduzir as desigualdades sociais.

Segundo Souza (2011), os testes de rendimento escolar possibilitam a quantificação do rendimento por meio de escores por terem o objetivo de identificar os conhecimentos/habilidades de um aluno. Por outro lado, estes escores definem um conjunto de valores ordenados (escala) que por sua vez, necessita de interpretação em relação ao que os alunos sabem e o que eles têm a capacidade de fazer, e indicam em que ponto os alunos estão situados nos níveis da escala. Sabendo que os testes não são um instrumento perfeito, eles representam a medida indireta de variáveis não observáveis, que representam o conhecimento/habilidade a serem medidos. O crescimento do escore está ligado diretamente ao aumento do conhecimento/habilidade tendo por base a Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁶. A ANA, objeto de nossa pesquisa, é um teste de larga escola na alfabetização e que utiliza a TRI para elaboração e análise dos resultados.

As questões elaboradas nesta prova proveniente do Banco Nacional de Itens (BNI) do Inep, que conta com a participação de profissionais que são convocados por chamada pública. A seleção e distribuição dos itens são orientadas por critérios pedagógicos que levam em consideração a habilidade a ser aferida, o nível de dificuldade do item, os temas, o tamanho dos textos e o gabarito. Nesse sentido, o instrumento ANA tem por objetivos:

- 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 de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 7)

Portanto, o instrumento ANA avalia crianças do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras e tem por objetivo aferir a proficiência em leitura, escrita e matemática bem como fornecer dados contextuais que informam sobre as condições em que se desenvolve o trabalho escolar, como os indicadores de nível sócio

⁶ a TRI surgiu com o objetivo de superar as limitações na apresentação de resultados, que eram feitos apenas através de percentuais de acertos ou escores dos testes, visa também superar as dificuldades de comparação entre resultados de diferentes testes em situações diversas.

econômico e formação docente. Sendo censitária, portanto, o documento norteador da ANA orienta que ela será aplicada *a todos os alunos matriculados no 3º ano* do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a apenas uma amostra. O instrumento produz indicadores que visam à melhoria do sistema de ensino e é aplicado e avaliado pelo INEP. Ele está estruturado da seguinte forma:

- *Questionários*: com a intenção de coletar informações a respeito das condições de oferta, voltados para os professores e gestores das instituições de ensino que atendam ao ciclo de alfabetização.
- *Teste de desempenho*: estão destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática. Sendo compostos por 20 itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.

Os resultados da avaliação são divulgados pelo INEP para as escolas, de acordo com a portaria nº 120, de 19 de março de 2014 (BRASIL, 2014b), e apenas os diretores ou responsáveis legais pelas escolas têm acesso às informações pelo site, pois os dados são informados por instituição de ensino, Município e Unidade Federativa devendo ser publicado um índice de alfabetização nacional. 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 havendo divulgação de resultados por aluno, mas sim da instituição.

Acrescentando a essa discussão Morais (2013) diz que a avaliação cotidiana e periódica realizada pelos professores faz parte do seu trabalho pedagógico e, nesse sentido, ele as diferencia das avaliações externas a exemplo da ANA e da Provinha Brasil. Além disso, ele retrata a importância deste instrumento em larga escala no sentido de contribuir no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes e de auxiliar às redes públicas de ensino a acompanhar as aprendizagens dos alunos. Estas avaliações em larga devem contribuir para que os professores avaliem as suas práticas pedagógicas, de forma a refletirem sobre a sua prática e aos ajustes do ensino às necessidades das crianças.

O referido autor aponta que essas avaliações em larga escala enquanto política pública não deve ter apenas o objetivo de diagnosticar em que nível de aprendizagem os alunos se encontram. Segundo o referido autor, além de monitorar a aprendizagem dos alunos de uma determinada etapa escolar, esse instrumento de avaliação deve estar atrelado a um currículo para a alfabetização que defina os direitos da aprendizagem para cada etapa a fim de que os professores norteiem o que se deve ensinar durante o Ciclo de Alfabetização. Portanto, para Moraes (2013), a definição de um currículo para alfabetização “é uma questão de reponsabilidade para com a democratização da qualidade da educação pública” (p.12).

No levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos da Capes, entre o período de 2010 a 2015, sobre a temática relacionada à alfabetização, avaliação em larga escala e ANA, apesar de destacarmos a importância de todos esses estudos, eles não trazem a ANA como objeto de investigação. Até o momento da realização de nossa pesquisa não encontramos trabalhos que tratem da ANA em específico.

4. Metodologia da Pesquisa

A pesquisa foi realizada através de abordagem qualitativa que segundo LUDKE e ANDRÉ (1986) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Com o objetivo de investigar a concepção dos professores e gestores sobre o instrumento ANA e quais as possíveis contribuições do instrumento na avaliação da aprendizagem e na organização do ciclo de alfabetização, foram entrevistadas oito professoras e quatro gestoras da rede Municipal do Recife. O critério de escolha das professoras e das gestoras foi baseado no IDEB 2014 das escolas que possuem os melhores índices, por pressupormos que estas devem desenvolver algum trabalho focado no acompanhamento e avaliação do processo de alfabetização nos anos iniciais, o que pode incidir no bom resultado obtido. As gestoras e professoras serão denominadas pelas siglas a seguir para preservação de suas identidades: Gestoras (GA, GB, GC, GD) e Professoras (PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG, PH). Os procedimentos metodológicos adotados foram:

a) **Análise documental:** adotamos como procedimento metodológico a Análise Documental, pois esse instrumento de pesquisa “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as observações obtidas em outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38). Nesse sentido, analisamos os documentos oficiais relacionados à ANA (A Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, o Documento Básico da ANA, julho De 2013 e o Relatório 2013- 2014 Volume I de novembro 2015) a fim de investigar a concepção de avaliação da alfabetização presente nos mesmos.

b) **Entrevistas:** aplicamos duas entrevistas semiestruturadas: primeiramente foi aplicada com oito professores do 3º ano e outra a quatro gestores do Ciclo de Alfabetização do Município de Recife. Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986), as entrevistas semiestruturadas possuem a vantagem sobre as outras técnicas por permitir a captação imediata e corrente da informação desejada e, ainda, segundo o mesmo autor, permitir correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. As entrevistas têm como objetivo identificar a concepção das professores sobre o instrumento ANA e suas possíveis contribuições para a avaliação da aprendizagem bem como a concepção dos gestores sobre o instrumento ANA e suas possíveis contribuições para a organização do ciclo de alfabetização. Para isso, elaboramos um roteiro básico para a obtenção dos dados e as respostas das professoras serão analisadas qualitativamente, utilizando-nos das técnicas metodológicas da análise de conteúdos (BARDIN, 1977). Para análise e definição das categorias, a partir dos dados obtidos, iremos agrupar e interpretar os resultados relacionando-os aos teóricos estudados e que nos servem de apoio na pesquisa.

5. Resultados

5.1. Qual a concepção de avaliação da alfabetização que está presente nos documentos oficiais e municipais relacionados à ANA?

A análise dos documentos indicou em relação à *concepção de avaliação* que o Caderno Oficial da ANA traz a concepção dessa prova como sendo um instrumento de diagnose da situação escolar dos alunos que estão saindo do 3º ano do ciclo de alfabetização. Há uma perspectiva que essa prova seja considerada enquanto diagnóstica porque propõe, além da verificação das aprendizagens, mudanças no ciclo de

alfabetização, através dos índices gerados pelos resultados. Sobre os testes diagnósticos, Luckesi (2002, p.33) afirma que:

[...] avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

A fim de diagnosticar a situação educacional dos alunos egressos do ciclo de alfabetização, a ANA foi aplicada em 2014 em dois dias. No primeiro dia, aplicou-se o teste de Língua Portuguesa composto por 20 itens sendo 17 de leitura e 3 itens de escrita. No segundo dia foi aplicado o teste de Matemática com 20 questões. Para avaliação das condições da escola foram aplicados questionários com os professores e gestores, que visaram verificar como as condições de infraestrutura, formação dos professores, organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar poderiam interferir nos processos de ensino aprendizagem. A lei de “criação” da ANA e o Documento Básico, mencionados anteriormente, apontam que a prova seria realizada anualmente de forma censitária para todos os alunos matriculados na rede municipal. Porém, o relatório divulgado em novembro de 2015 não trouxe a indicação dessa regularidade na aplicação, provavelmente devida à suspensão da aplicação no ano de 2015.

A lei de criação da ANA – portaria no- 482, de 7 de junho de 2013, traz como *justificativa para a realização da avaliação* a contribuição no desenvolvimento de uma cultura educativa na alfabetização que estimule a melhoria dos seus padrões. O Documento Básico, junho de 2013, justifica a aplicação do instrumento devido a esse período ser considerado necessário para assegurar o direito às aprendizagens básicas da leitura, da escrita e de outros saberes fundamentais das áreas e dos componentes curriculares. Os três documentos analisados afirmaram que a prova tem como objetivo contribuir no processo de alfabetização, avaliando o nível em que as crianças estão saindo do ciclo de alfabetização, produzir indicadores sobre a oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino.

Com relação aos *impactos na escola*, apenas o Documento Básico da ANA fala sobre possíveis impactos gerados pelo instrumento na mesma por oferecer subsídios para o projeto político pedagógico da escola, contribuir para a melhoria da prática pedagógica na alfabetização e subsidiar o processo de gestão.

Ao discorrer sobre *o que fazer com os resultados*, o volume I do relatório orienta as escolas a analisar os resultados da ANA juntamente com os resultados da Provinha Brasil. O documento básico afirma que ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Para tanto propõe uma análise qualitativa dos resultados. Em relação a este aspecto, Libâneo (1994), ao tratar sobre os resultados da avaliação, afirma que:

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor [...] acerca do aproveitamento escolar. 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 às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (p. 195).

Por fim, em relação ao *trato com a heterogeneidade*, o documento básico afirma que o teste prevê o desenvolvimento de ações com vistas ao atendimento específico para alunos com necessidades educativas especiais, discutindo o desenvolvimento de estratégias distintas, tais como matrizes específicas e elaboração de instrumentos adaptados. No relatório 2013-2014, são indicados instrumentos para atendimento especializado em apoio à aplicação do teste aos estudantes com deficiências, cita que no ano de 2014 aplicaram-se testes ampliados em fonte 18 e 24, e que o tempo de aplicação para esses alunos foi acrescido em 20 minutos, desde que atendidos em sala separada.

5.2. Quais as concepções dos gestores sobre o instrumento ANA e a sua possível contribuição para a organização do ciclo de alfabetização?

Em relação ao *o que se deve avaliar no final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização*, 50% das gestoras apontam que se deve avaliar se a crianças sabem escrever, ler e compreender. No entanto 25% afirmaram que devem avaliar “se elas sabem ler palavras estáveis, entender o que é uma frase, conhecer os gêneros e escrever sozinhas, fazer o uso da escrita em seu contexto usual” (GB). Os outros 25% diz que deve avaliar se a crianças está alfabetizada e letrada, fazendo o uso da leitura e da

escrita em seu contexto usual GE. De acordo com suas falas percebemos que o se deve avaliar no final do 3º ano condiz com a matriz de referência da ANA. As respostas demonstram que as gestoras estão preocupadas com uma aprendizagem significativa.

Ao serem questionadas *se conhecem a ANA e sobre o que o instrumento avalia*, todas as gestoras afirmaram conhecer o instrumento. A metade das entrevistadas afirmaram que o instrumento avalia a escrita, a leitura e compreensão e, (25%) diz que avalia o que o aluno não sabe, avalia além da realidade. Os outros (25%) afirmaram que avalia o nível que as crianças estão saindo da alfabetização e do letramento no final do terceiro ano. Em relação ao que o instrumento avalia, a maioria das respostas contempla os objetivos da ANA na área de língua portuguesa, porém não citam que ela também avalia os conhecimentos matemáticos bem como fornecer dados que nos informam sobre as condições em que estão sendo desenvolvido o trabalho escolar. Já em relação à expectativa dos pais em relação ao instrumento as respostas ficaram bem divididas, sendo que (25%) dos gestores apontaram que os pais entendem que a ANA é uma avaliação externa, mas não entendem a sua funcionalidade, (25%) afirmaram que os pais têm receio desse tipo de instrumento, no entanto (25%) diz que os pais aceitaram a ANA, devido às avaliações externas, já fazerem parte do cotidiano da escola. E (25%) não respondem quais foram às expectativas dos pais

Em relação à *preparação para a aplicação do instrumento por parte das escolas*, a maioria das gestoras afirmou que não houve nenhuma preparação exclusivamente para a ANA, apesar de existir uma organização interna para a chegada do instrumento. Uma parte das gestoras indicou reforçar os conteúdos da grade estabelecida pela prefeitura e, em alguns casos, trabalham com os alunos atividades com estrutura semelhante, como por exemplo, atividades de múltiplas escolhas (GA). A falta de preparação e informação sobre o instrumento para aplicação da ANA pode está relacionada a vários fatores, tais como a falta de esclarecimentos e informações a respeito do instrumento por parte dos órgãos competentes, como também as diversas atribuições que a gestão escolar precisa dar conta em seu cotidiano. Com relação a quem aplicou a avaliação e se tinha alguém da escola presente durante a aplicação, todas as gestoras afirmaram que a aplicação foi realizada por agentes externos e que as professoras dos terceiros anos estavam presentes no momento da realização. Outro critério levado em consideração por nós era saber se a escola teve acesso ao

instrumento, todas entrevistadas afirmaram não ter tido acesso à prova em decorrência ao sigilo exigido. Compreendemos o sigilo da avaliação antes e durante a aplicação para que não exista nenhuma influência por parte dos professores evitando assim que isso interfira nos resultados da avaliação, porém após a aplicação o acesso ao instrumento seria interessante para que os professores e gestores pudessem se apropriar mais do instrumento e saber em que nível as questões estão formuladas e, para assim redirecionar o que precisa ser melhorado para com isso garantir um ensino e aprendizagem de qualidade.

No que diz respeito à *contribuição do instrumento para o processo de ensino e aprendizagem* as respostas foram bem divididas, 25% afirmaram que o instrumento poderia contribuir mais se fosse mais próxima daquilo que é a realidade dos alunos (GA). 25% disseram que a “ANA Contribui para quem não esta na sala de aula, ter ideia de que a sala de aula existe, complementando que quem cria o instrumento não conhece a realidade na prática” (GB). Outra gestora disse que “a ANA, contribui totalmente não para o processo de ensino e aprendizagem, ela serve como um diagnóstico de como a criança está” (GC). Em contrapartida, outra gestora afirmou “a ANA contribui para que o professor faça uma reflexão em cima dos percentuais de erros e acertos que os alunos obtiveram, para que a partir disso possam redirecionar a forma como a trabalhar em sala de aula” (GE).

Ao *tratar da importância da avaliação no último ano do ciclo de alfabetização*, a maioria afirmou que é importante, pois mostra como os alunos estão saindo do final do ciclo de alfabetização, destacamos a seguir a fala de algumas das entrevistadas para exemplificar essa afirmação “Sim, é importante porque é normalmente o que a gente entende como fechamento do ciclo, então é um momento bom de avaliar [...] (GA) e “Ela é importante para a gente ver o processo de como foi, de como é que está, se realmente os três anos são o suficiente para serem alfabetizados, e remete também a questão do diagnóstico, ainda continua persistindo, para ver o nível como é que está” (GC). No entanto, um pequeno percentual de gestoras afirmou que não acham a ANA uma avaliação fundamental, dizendo que ela deve ser contínua e não apenas no final do ciclo. Em relação a essas afirmações percebemos que a maior parte das gestoras conseguem compreender a importância dessa avaliação no final do ciclo de alfabetização, apenas um pequeno percentual não consegue relacionar a ANA ao

PNAIC, que traz em sua portaria que deve ser criando uma avaliação nacional para verificar o nível que os alunos estão saindo no final do ciclo de alfabetização. O relatório da ANA em seu volume I diz que os resultados da mesma devem ser analisados junto com os da provinha Brasil, nesse caso verificamos que existe uma continuidade das avaliações externa no ciclo de alfabetização.

No que concerne à *influência da ANA na definição do currículo do ciclo de alfabetização* e, em especial do terceiro ano, metade das gestoras afirma que a ANA pode influenciar na escolha dos conteúdos a serem cobrados de forma mais forte na escola. Já outra metade, afirmou não creditar que a ANA possa influenciar na definição do currículo, afirmam que o instrumento não deveria ter esse objetivo, deixando essa discussão para os municípios, os estados e do governo federal.

Eu não sei se a ANA está dentro de tudo isso, ou se tudo isso está dentro do ANA, eu só sei que nenhuma dessas coisas pode andar só, e colocar a responsabilidade numa prova, de validar esses conceitos, não é por aí que a gente precisa caminhar, acho que a responsabilidade de validar esses conceitos é uma responsabilidade coletiva, a construção dos encaminhamentos da escola, do município, do estado do federal. Acho que isso tem que ser uma construção coletiva, eu não acho que o ANA devia ter isso como carro chefe não. (GB)

Acreditamos que a ANA pode e deveria contribuir para a definição de um currículo, essa necessidade fica clara quando analisamos as falas de algumas gestoras que esse instrumento está além da realidade de alguns alunos de determinadas regiões do país, no entanto se existisse um currículo para o ciclo de alfabetização, o professor saberia o que de fato trabalhar em sala de aula e talvez não existisse mais esse grande problema que ainda é o processo de alfabetização em nosso país.

Em relação *ao acesso e aos impactos na escola referente aos resultados da ANA*, todas as gestoras tiveram acesso no sistema aos resultados individuais das escolas em novembro de 2015, mas o relatório 2013-2014 só foi divulgado em dezembro do mesmo ano. Estes indicavam que as escolas precisavam avançar segundo consta nos documentos divulgados. Um pequeno percentual de gestoras afirmou que devido à demora na divulgação dos resultados, ainda não houve impacto porque a escola ainda não fez a análise dos resultados divulgados (GE). A análise das entrevistas indicou que não houve reuniões para discutir os resultados da avaliação pela maioria das escolas para futuros encaminhamentos. Percebemos que a demora na divulgação dos resultados dessa avaliação dificultou bastante na compreensão das gestoras sobre a importância do

instrumento, pois se o resultado só sai um ano após a sua aplicação elas entendem que não tem mais muita coisa a fazer com aqueles alunos que fizeram a avaliação porque eles já estariam em outra etapa de sua escolarização e também por não vir um resultado discutido, de como a escola deve agir para melhorar os seus indicadores.

Ao tratar da *relevância das condições de oferta para a garantia de um ensino-aprendizagem de qualidade*, 25% dos gestores não responderam ao item e 75% das gestoras responderam que os 4 eixos (gestão escolar, formação docente, infraestrutura e organização pedagógica) são elementos fundamentais para avaliação da escola. O trecho a seguir é elucidativo.

Os quatro eixos, são nitidamente um quarteto fantástico na escola. Então é fundamental que a gente tenha esses 4 elementos bem estruturados na escola. Sem essa simbiose perfeita desses 4 eixos, a gente não tem garantia de nenhum processo na escola, nem de funcionamento, nem de alfabetização, nem harmonia, nem trabalho. A gente tem que ter uma gestão que luta, com certeza, para garantir essa infraestrutura, a gente tem que ter uma gestão com foco, não só no administrativo, mas com foco na questão pedagógica da escola e a escola precisa, que aí até depende um pouco na gestão da escola pública, de professores com qualificação para o seu ensino, com professores com formação pedagógica [...] (GE).

Ficou evidenciado que a maioria das gestoras percebem a importância dos quatro eixos para a garantia do ensino e aprendizagem de qualidade. Se não houver uma gestão focada, uma gestão democrática preocupada com o bom funcionamento desses quatro eixos, gestão, formação docente, infraestrutura e prática pedagógica de qualidade não têm como haver uma sintonia para que haja um sucesso em toda a comunidade escolar.

Ao mencionar as maiores *dificuldades da ANA para a prática avaliativa da escola*, as gestoras apresentam argumentos distintos em relação às dificuldades que o instrumento apresenta e dentre eles, uma disse que “ser avaliado por números isso gera um impacto grande” (GA). Uma das entrevistadas apontou a maior dificuldade como sendo a “organização da agenda de avaliações externas com as internas e a falta de conhecimento sobre os objetivos da prova” (GB); no entanto, a gestora GE disse que o instrumento em sua concepção não apresenta nenhuma dificuldade. Por fim, a gestora GC apontou como maior dificuldade a demora na divulgação dos resultados.

Já em relação às *contribuições da ANA para a prática avaliativa da escola*, as gestoras apresentaram também argumentos distintos: a gestora GA enfatiza “que ele

contribui para refazer a própria prática avaliativa”; a gestora GB diz “ele contribui em relação à experiência que se adquire, onde se vê que determinadas ações não geram aprendizagem”; a gestora GE disse que “se tivesse uma devolutiva mais cedo dos resultados poderia contribuir bem mais”. Todas as gestoras afirmaram que saber os resultados individuais dos alunos ajudaria para melhor avaliar o porquê dos resultados das escolas: “Ajudaria se não fosse o tardio [...] para o professor ter uma visão diferente daquele aluno ‘não esse aqui eu vou ter que dar dedicação maior para tal falha que ele obteve’[...]”.

No geral, a análise das respostas das gestoras em relação à concepção que possuem sobre a ANA e sua compreensão indicou que elas ainda não possuem clareza sobre como podem usar os resultados divulgados de forma articulada com a avaliação interna, realizada nas salas de aula; ou seja, não sabem como esses resultados externos podem auxiliar no processo de monitoramento das aprendizagens das crianças. Alvarase (2014), em relação a este aspecto fala da necessidade de associação dos resultados divulgados nas avaliações externas às transformações necessárias a serem realizadas na escola para que seja garantida a aprendizagem de todas as crianças.

5.3. Quais as concepções dos professores sobre o instrumento ANA e a sua possível contribuição para a avaliação da aprendizagem?

Em relação à *preparação/orientação sobre os objetivos da prova antes da aplicação*, todas as professoras informaram que não houve orientação por parte de agentes externos, apenas uma das entrevistadas afirmou que a coordenação orientou os professores do terceiro ano. No mais, a única orientação que tiveram foi sobre a conduta no dia da aplicação. Sobre a *aplicação do instrumento*, perguntamos se a escola realizou algum trabalho com seus alunos, no sentido de prepará-los para a prova. Neste item, todas as professoras negam ter tido preparação sobre os conteúdos para a avaliação, porém afirmaram ter se organizado em relação ao dia da aplicação da prova, e na comunicação aos alunos e pais. Sobre a *o dia de aplicação*, perguntamos as professoras quem aplicou o instrumento e se elas estavam presentes, a maioria das professoras informou que foi um agente externo quem aplicou a prova e disseram que estavam presentes, apenas uma das entrevistadas (PC) afirmou que não estava presente e quem estava foi a coordenação da escola.

Quando questionadas se tiveram *acesso à prova*, 75% das professoras afirmaram não ter tido acesso. Apenas 25% das professoras afirmaram ter tido acesso à prova no momento da avaliação para ver as questões (PB e PH). Contudo, todas as professoras afirmaram conhecer o documento orientador da ANA e apenas uma (PE) afirma que, apesar de conhecer, não possui propriedade sobre o instrumento. Já em relação a *se conhecem a matriz de referencia da ANA*, cinco professoras afirmaram conhecer. Para aprofundar as respostas, perguntamos se os *conteúdos são contemplados na formação inicial e continuada* e 62,5% das professoras dizem que a formação continuada do PNAIC contempla os conteúdos e se demonstram preocupadas com quem não os recebe; pois a formação inicial, segundo elas, tem muita bagagem teórica e ajuda a compreender o que é, e como é avaliado na ANA (PA, PB, PD, PF, PG). As demais (PC, PE, PH) não participam da formação continuada porque não optaram pela aula atividade, que é quando acontecem as formações da SEDUC, e também não participam do PNAIC por que é aos sábados.

Aprofundando a discussão, perguntamos sobre *o que instrumento avalia*, as respostas foram: 37,5% afirmaram que avalia como o aluno está no final do ciclo sem delimitar em quê; 12,5% afirmaram que além da alfabetização em língua portuguesa, avalia se a criança tem raciocínio lógico e conceitos matemáticos; 12,5% se a criança sabe ler; 12,5% acha que ela não avalia sobre a escrita por ser um instrumento superficial; 12,5% avalia a escrita das palavras, a interpretação de texto, leitura e produção; e, por fim, 12,5% não responde a pergunta. Com base nessas respostas perguntamos *o que se deve avaliar no final do ciclo de alfabetização*, a maioria das professoras indicam que se deve avaliar, em geral, a capacidade de leitura e escrita de palavras bem como a compreensão e produção de textos (90%). Apesar da maioria das professoras ter informado conhecer a matriz de referência elas não responderam com propriedade sobre o que o instrumento avalia, demonstrando um conhecimento superficial sobre a ANA.

As professoras foram questionadas se os *critérios de avaliação da ANA estão de acordo com a realidade dos alunos do terceiro ano*. A maioria das entrevistadas afirmou que sim, que o que é cobrado pelo instrumento é de fato o que as crianças ao final do ciclo devem saber, porém salienta que infelizmente muitas crianças não saem com essas habilidades, como exemplifica a professora PC:

Ela esta de acordo com o que a criança deve alcançar no final ciclo de alfabetização, agora a realidade que a gente tem não é aquela que esta se exigindo ali, por causa do contexto social que a gente tem na sua maioria o contexto social, por que a criança não estuda fora da escola, a criança não ler a criança não faz tarefa da casa, os encaminhamentos que são dados na sala de aula ficam só na sala de aula, os pais não encaminha na casa, não tem hora de estudo para essas crianças, então é só o professor pelo professor[...]" (PC)

Apenas uma das entrevistadas (PE) afirma que os critérios não estão de acordo com a realidade do terceiro ano, pois esses critérios, segundo a professora, não são pensados de acordo as diferenças entre as regiões brasileiras e sim se baseiam na realidade das regiões mais privilegiadas do país.

Sobre a *importância da avaliação no final do ciclo*, 50% das entrevistadas (PA, PD, PF, PG) acharam que a prova é importante, pois é como se fosse uma avaliação final do ciclo de alfabetização em que elas teriam um panorama da turma. Outras afirmaram positivamente porque saberiam se a criança está apta para avançar para o próximo nível e ela serviria como ferramenta de autoavaliação (PB, PC, PH). No entanto, para a professora (PE), a ANA só seria importante se ocorresse em todos os anos do ciclo para que tivesse uma verdadeira contribuição. A análise dos dados mostra que as professoras não conhecem o objetivo principal da avaliação, pois nenhuma das entrevistadas apontou como importante o fato de ANA concorrer para a melhoria da educação pública do país, como fonte de indicadores que subsidiam a formulação das políticas públicas.

Questionadas também sobre se *a prova poderia influenciar no currículo da escola*, 62,5% das entrevistadas afirmaram que não influencia no currículo da escola, 25% disseram que sim e 12,5% não respondeu à pergunta.

Sobre a etapa de divulgação dos resultados, perguntamos se as professoras tiveram *acesso ao resultado* rapidamente e se teve algum *impacto na sua prática* e obtivemos os seguintes dados: quatro professoras informam não ter conhecimento do resultado (PA, PD, PF, PG), duas professoras (PB, PE) tiveram acesso informaram que o impacto maior foi na revisão da prática, outras professoras (PC, PH) que tiveram acesso ao resultado informaram que não tiveram impacto nenhum gerado diretamente pela ANA. Outra pergunta foi se seria interessante ter *acesso aos resultados por aluno*, sob sigilo dos nomes, e as respostas foram: 87,5% das entrevistadas afirmaram que seria interessante poder visualizar as notas que cada criança obteve na prova para pode

avaliar melhor os resultados; 12,5 % (PD) afirmaram que não, pois é no trabalho individual que ela visualiza o que seu aluno precisa.

Quando indagadas se houve *reunião para discutir os resultados* no município, todas as professoras afirmaram que não houve reunião no município, apenas uma das professoras (PG), informaram que houve na escola e por iniciativa da coordenação. Com relação às *ações da escola diante dos resultados*, 87,5% das entrevistadas afirmaram que não foram realizadas ações vinculadas ao resultado da ANA; 12,5% (PB) afirmaram que sim, pois as discussões realizadas na escola após a aplicação refletiu na sala de aula. Aprofundamos essa discussão, perguntamos se *diante dos resultados é feita alguma autoavaliação da prática docente* e 75% das entrevistadas indicam fazer autoavaliação, principalmente verificando as habilidades adquiridas pelos alunos tidos como reflexo de sua prática. As demais não responderam à pergunta.

Ao questionarmos às professoras se *a avaliação contribui para a organização do ciclo para as crianças que irão ingressar no ciclo de alfabetização*, as professoras apresentaram respostas diversificadas. As entrevistadas apontaram que alguns elementos deveriam ser contemplados para que isso pudesse ocorrer, tais como: o resultado sair com maior rapidez, consideração da diversidade de realidade das crianças, maior acompanhamento e orientação para sua aplicação e o que fazer na escola após os resultados divulgados. Apenas duas das professoras informaram que ele contribui na autoavaliação de sua prática e como indicativo das aprendizagens dos alunos (PC, PF).

Por fim, perguntamos sobre quais as *maiores dificuldades e contribuições que esse tipo de instrumento de avaliação pode representar para a prática avaliativa e acompanhamento das aprendizagens dos alunos*. Em relação às dificuldades, as professoras (PB, PE) apontam a falta de acesso às provas, a falta de esclarecimento e orientação para alunos e professores (PB, PC), o fato de a prova não ser democrática e estar fora da realidade dos alunos, pois deveria chegar de forma mais planejada e informal para os professores (PC, PG); retorno tardio dos resultados (PD); os resultados serem divulgados de forma geral e não individualizada por criança (PF). Em relação às contribuições, apenas 62,5% das entrevistadas apontam como contribuição a possibilidade de reflexão sobre a prática docente tendo por base o que foi divulgado.

Segundo Depesbiteris (2009), é importante que as professoras proponham uma diversidade de instrumentos de avaliação para que possam atender à pluralidade de

formas de construção das aprendizagens a fim de que o professor conheça o grau de aprendizagem de seus alunos. Perrenoud (199) ressalta que a função somativa (caso da ANA) relaciona-se à avaliação realizada ao final do processo e serve para verificar as aprendizagens e produzir indicadores das práticas. Da mesma forma, Silva (2011) enfatiza que esta tem a finalidade de indicar os alcances, desvios e distanciamentos entre o que foi resultado da avaliação e os objetivos previamente negociados e definidos. A ANA teria, prioritariamente, essa função, ou seja, a ANA seria uma dessas formas, mas não a única. É imprescindível que os professores e escolas possam realizar avaliações cotidianas e múltiplas a fim de conhecer a realidade de cada uma das crianças, regular o processo de ensino-aprendizagem relacionando as funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação.

6. Considerações Finais

Destacamos que a nossa pesquisa teve como objetivo investigar a concepção dos professores e gestores sobre o instrumento ANA e quais as possíveis contribuições do instrumento na avaliação da aprendizagem na organização do ciclo de alfabetização. Verificamos que a concepção de avaliação encontrada nos documentos base da ANA traz a concepção da prova como sendo um instrumento de diagnose da situação escolar dos alunos que estão saindo do 3º ano do ciclo de alfabetização, no entanto a análise dos dados apontou que a sua efetivação ainda se encontra comprometida segundo as gestoras e professoras, participantes dessa pesquisa.

Apesar de destacarem que a ANA avalia a leitura, a escrita e a matemática, saberes essenciais para a criança no final do Ciclo de Alfabetização, ficou evidenciado não haver preparação para aplicação dessa avaliação e relação com o processo de ensino que é desenvolvido. É como se não houvesse um elo entre o que se ensina aos alfabetizandos durante o ciclo de alfabetização e o que será diagnosticado por esse instrumento. Em alguns argumentos ficou claro que o instrumento serve apenas para medir o nível que esse aluno conseguiu atingir em relação ao processo de alfabetização, sem ter nenhuma relação com o que é desenvolvido nas salas de aula e o que pode ser melhorado para os anos seguintes. A mesma concepção perpassa a contribuição da ANA em relação ao currículo, pois apenas um pequeno percentual afirmou que o teste pode influenciar na sua definição. Acreditamos que a falta de formação continuada

sobre esse instrumento de avaliação pode contribuir para esse desconhecimento quanto a sua aplicabilidade no contexto do ciclo.

Os documentos orientadores da ANA destacam a importância dos seus resultados juntamente com os do contexto escolar, para que possa haver uma reflexão em torno da comunidade escolar sobre a contribuição desse instrumento para a melhoria da aprendizagem. Questões que em outro momento gostaríamos de nos aprofundarmos mais em relação ao nosso objeto de estudo, é saber se após a divulgação dos resultados se houve uma devolutiva do MEC de como a gestão escolar deve usá-lo em seu benefício, para garantir a melhoria do ensino e aprendizagem e quais os possíveis fatores que os professores podem considerar para repensar a sua prática pedagógica e assim melhorar qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização.

Na divulgação dos resultados, identificamos que não houve uma devolutiva do MEC de como a gestão escolar deve usá-lo para garantir a melhoria do ensino e aprendizagem bem como sobre quais os possíveis fatores que os professores podem levar em consideração para repensar a sua prática pedagógica e, assim, melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização. Aqui destacamos essa lacuna do instrumento a qual seria imprescindível para estabelecer a relação que Alarvase (2014) destaca enquanto necessária a ser estabelecida entre as avaliações externas e internas.

7. Referências Bibliográficas

BRASIL. INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)** Documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2014.

BRASIL. MEC. **Portaria normativa nº 10**, de 26 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 80, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 4. Disponível

Em:<<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 de junho de 2015.

BRASIL. **Portaria normativa nº 867**, de 04 de julho de 2012. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 129, 05 jul. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em:<<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 de julho de 2015.

BRASIL. **Portaria normativa nº 120**, de 19 de março de 2014. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 54, 20 març. 2014. Seção 1, p. 9.

_____. CNE - Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**, de 20 de maio de 2008b. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental e nove anos. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf . Acessado em: 25/11/2015.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. ALBUQUERQUE. Eliana Borges Correia de. Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **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 03, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p

DEPESBITERIS, Léa. **Diversificar é preciso...** instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009. Pp. 41-182.

FERNANDES, Domingos. Dos Fundamentos e das práticas. Da Avaliação como medida à Avaliação Alternativa (AFA). In: **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.** Lisboa: Texto - Editores, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

MARTINS, S. Paulo. **O financiamento da educação básica como política pública.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação v.26, set/dez. 2010.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramento, 2012.

PERRENOUD, Philippe. Uma abordagem pragmática da avaliação formativa. In: _____. **Avaliação.** Da excelência à Regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. **Avaliação Institucional no Contexto do Sinaes: A CPA em Questão.** **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011. Acessado em 02-03-2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05>

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