

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores

▮ Magna do Carmo Silva Cruz *

▮ Andreza de Santana Taveira **

▮ Sara Leite de Souza ***

Resumo

A pesquisa buscou investigar a concepção dos professores e gestores sobre o instrumento Avaliação Nacional da Alfabetização e suas possíveis contribuições na avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Os procedimentos adotados foram: (i) a análise documental dos documentos oficiais da Avaliação Nacional da Alfabetização e (II) a entrevista semiestruturada com 08 professoras do 3º ano do ciclo de alfabetização e as gestoras de suas escolas. A análise revelou que os documentos norteadores da Avaliação Nacional da Alfabetização adotam a perspectiva de avaliação formativa. Professores e gestores indicam perceber a prova enquanto instrumento diagnóstico da situação escolar que contribui para a democratização do ensino. Porém, ficou evidenciado não haver preparação para aplicação dessa avaliação. Apenas um pequeno percentual das gestoras diz ter feito este movimento na escola. Averiguou-se, ainda, que as professoras não dominam os objetivos do instrumento avaliativo, apesar de ressaltarem a contribuição do instrumento para a sua prática.

Palavras-chave: Avaliação Nacional da Alfabetização. Avaliação Externa. Ciclo de Alfabetização.

* Doutora em Educação, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Professora da UFPE, Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais E-mail: magna_csc@yahoo.com.br.

** Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: andreza.taveira@hotmail.com.

*** Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: sleite33@gmail.com.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a concepção dos professores e gestores sobre o instrumento Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as possíveis contribuições deste instrumento para a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.

Em 2012, encerrou-se a Década das Nações Unidas para a Alfabetização que propunha metas e ações internacionais tendo como slogan “Alfabetização para a liberdade”, declarada pela ONU, em 2001, sob a coordenação da UNESCO. Neste contexto, iniciam-se vários esforços, nacionais e municipais, para monitorar a aprendizagem na alfabetização a fim de promover práticas diferenciadas de ensino e de avaliação dentro das escolas. No que se refere ao período de alfabetização das crianças, podem ser citados o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014a) e o Pacto Nacional da Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), além das discussões, recentes, sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Pode-se dizer que o PNE/2014/2024, a partir de suas diretrizes, metas e estratégias, passou a redirecionar as demais políticas citadas, quando reafirma, nas metas 2 e 5, a necessidade de se considerar um período de três anos para alfabetizar as crianças de 6 a 8 anos de idade, ampliando o período de alfabetização. Desta forma, é instituído o PNAIC, em 4 de julho de 2012, pela portaria nº 867, a fim de atender a meta de alfabetizar todas as crianças das escolas públicas até os oito anos de idade, através do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2014a).

Nesse contexto, entre os anos de 2011 e 2015, resultados de avaliações como PISA (*Programme for International Student Assessment*), Prova Brasil, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio), INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional) e ANA apontaram que, apesar dos esforços e investimentos financeiros do governo e sociedade civil, a universalização da educação primária não tem significado o acesso aos conhecimentos básicos e são poucos os avanços obtidos na alfabetização das crianças. Recentemente, a ANA foi aplicada nos anos de 2013 e 2014. Os resultados divulgados indicam que uma em cada cinco crianças só desenvolveu 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 deste instrumento, reconhecemos que o processo de alfabetização ainda é problemático no nosso país.

Desde a ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos e a orientação para a implantação do Ciclo de Alfabetização em todo o país (a partir de 2013), o Brasil vem estabelecendo, paulatinamente, uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização (ALAVARSE, 2013) que se configura, atualmente, por avaliações internas (realizadas pelos professores nas suas salas) e externas às escolas. Esta última, até recentemente, era realizada apenas pelas Secretarias de Educação dos Municípios (a exemplo do SAEPE em PE); porém, atualmente, é executada pelo Governo Federal, por meio do Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Provinha Brasil (com função diagnóstica) (BRASIL, 2007) e da ANA, com função censitária. Esses dois instrumentos foram definidos para os anos iniciais do EF no Artigo 9º da Portaria MEC/GM nº 867/12 (BRASIL, 2012), que estabelece como será organizado o eixo da avaliação do processo de alfabetização: “1) a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes, no início e no final do 2º ano do EF (Inciso I); 2) a realização de uma avaliação externa universal do nível de alfabetização – ANA – ao final do 3º ano do EF” (Inciso IV).

Destacamos que a estrutura dessas duas avaliações nacionais (uma diagnóstica e outra em larga escala) abrange apenas alguns aspectos do currículo e não contempla, por sua natureza, todas as áreas do conhecimento bem como outras questões que são fundamentais para a formação dos alunos. É, portanto, de extrema importância que os professores atrelem os resultados obtidos pelas crianças nas avaliações externas aos resultados das avaliações de aprendizagem, elaboradas e aplicadas em suas salas de aula, devendo esse conjunto de resultados servir como objeto de reflexão e subsídio para o planejamento e os encaminhamentos a serem priorizados na sua prática docente. Este artigo busca, entre outras questões, investigar esta problemática.

1. Avaliação: conceitos e pressupostos

Segundo Haydt (1997, p. 9), o termo avaliação começou a surgir a partir da década de 1960. Isto “se deveu principalmente, aos grupos de estudos que foram organizados nos Estados Unidos [...] para elaborar e avaliar novos programas educacionais”. 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 em 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 aprendizagens dos alunos).

Ao falar da avaliação educacional, Fernandes (2005) apresenta a proposta de quatro gerações de Guba e Lincoln (1989) para a organização das diversas perspectivas e autores que contribuíram com a concepção de avaliação, agrupando-os em quatro gerações. 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, comparando os resultados obtidos entre os grupos de alunos. Nesta geração, os conhecimentos são o único objeto de avaliação e as funções da avaliação são restritas à classificação, certificação e seleção de forma descontextualizada.

Na 2ª geração, a avaliação passa a ser vista como *descrição*. Ressalta-se a importância do currículo para o processo de avaliação, a definição de objetivos e a descrição da apropriação (ou não) pelos alunos dos mesmos. Nesse sentido, é criado um sistema de referência para todos baseado em objetivos comportamentais. A 3ª geração aprofunda as discussões fomentadas pela geração anterior, acrescentando a concepção de avaliação como *juízo de valor*. Nesse sentido, Scriven (1967) estabelece a distinção entre o conceito de avaliação somativa e formativa, sendo considerados os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser considerados no processo de avaliação. Para isto, é imprescindível a definição de critérios para que se aprecie o mérito e o valor do objeto da avaliação.

Por fim, a 4ª geração, baseada no construtivismo, rompe epistemologicamente com as gerações anteriores. A quarta geração concebe avaliação como um processo *interativo e negociado* que considera variáveis diversas (contexto do aluno, currículo, características da escola, dentre outras, objetivos de ensino e de aprendizagem, juízo de valor, decisões a serem tomadas). Para isto, são necessárias estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diferenciados e integrados ao processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, são priorizados os métodos qualitativos em detrimento dos quantitativos, sem,

contudo, desprezar os últimos. O objetivo seria melhorar e de regular as aprendizagens por meio do *feedback* entre os sujeitos (professores, alunos, comunidade escolar e pais).

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. 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 e da aprendizagem nos sistemas de ensino.

Sobre os diversos conceitos relacionados ao que seria avaliação, Depresbiteris (2009, p. 11) afirma que “cada definição é o reflexo de uma postura filosófica adotada”, estando atrelada a diferentes concepções de aprendizagem e de ensino. Cool, Marchesi e Palácio (2004) destacam, em relação a este aspecto, que existem, no mínimo, duas grandes “culturas de avaliação” fortemente arraigadas aos professores em todos os níveis. Uma delas é pautada na separação entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e a outra concebe que estes processos se articulam e complementam. Em relação à primeira cultura, os autores destacam que há uma ênfase nos êxitos das aprendizagens dos alunos por conceber o processo de aprendizagem em uma perspectiva quantitativa e cumulativa, característica da tradição associacionista e dos modelos psicológicos behavioristas e neobehavioristas. Nela, a aprendizagem é resultado do reforço sistemático e hierárquico do ensino e o controle das respostas a serem dadas, cabendo à avaliação medir as respostas em relação aos objetivos propostos.

Ainda segundo os referidos autores, na outra perspectiva de avaliação, pautada em posições psicológicas de inspiração construtivista e cognitivistas, há uma ênfase na “aprendizagem como processo que implica mudanças qualitativas na natureza e na organização dos conhecimentos e das capacidades dos alunos” (COOL; MARCHESI; PALÁCIO, 2004, p. 376). O ensino e a avaliação teriam o papel de condução desse processo, por meio de atividades de monitoramento, planejamento, orientação e intervenção. Ou seja, há uma dicotomia entre as concepções sobre as formas de aprendizagens, sobre as formas de ensino e, conseqüentemente, sobre as formas de avaliar. Ou seja, nesta perspectiva, o ensino e a avaliação cumprem o papel de orientar,

intervir, conhecer, ajustar, para que as crianças possam reelaborar essas representações e significados e assim construir o conhecimento.

Aprofundando esta discussão, Depresbiteris (2009) aponta as possíveis relações entre a avaliação da aprendizagem e as abordagens de ensino e de aprendizagem. Para ela, a avaliação é “parte integrante do ensino aprendizagem” (Depresbiteris, 2009, p. 41), porém seus fins estão estritamente ligados à concepção do que significa aprender. Isto é, a resposta do que se pretende avaliar estará fundamentada em determinada abordagem que o professor, a escola ou sistema educacional entende como a ideal. A referida autora destaca que algumas abordagens visam à memorização de conteúdos (condutivista) e outras exploram a capacidade e a autonomia do aluno para resolver problemas (construtivista). Na primeira abordagem, a avaliação estaria centrada no resultado pretendido, por meio de critérios já estabelecidos e, se a criança não alcançasse esse resultado, seria vista como incapaz. O foco dessa abordagem é o cumprimento do currículo e não o que a criança pensa.

Depresbiteris (2009) ainda acrescenta que, na abordagem construtivista, é levada em consideração a forma de pensar da criança para resolver problemas, desde os mais simples aos mais complexos, tendo seu foco no processo de aprendizagem da criança e sendo considerados os seus erros e avanços nesse processo. A avaliação torna-se importante por ser capaz de imprimir significado à aprendizagem da criança e dar subsídios ao professor para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, nessa perspectiva, o professor é capaz de estimular a resolução de problemas, evitar pré-julgamentos e levar em conta a multiplicidade de critérios avaliativos e os diferentes percursos de cada criança na construção do conhecimento.

Segundo Zabala (1998), neste contexto, a avaliação assume várias funções, tais como: diagnóstica ou inicial, formativa ou reguladora e somativa ou integradora. Refletindo sobre essas funções, o autor defende que “quando o ponto de partida é a singularidade de cada aluno” (ZABALA, 1998, p. 199) a avaliação deixa de ser estática e passa a ser um processo com várias fases. A primeira, “avaliação inicial”, permite diagnosticar a especificidade de cada aluno, o que orientará a escolha dos critérios avaliativos, conteúdos e tipos de atividades que favorecem a sua aprendizagem. A segunda, avaliação reguladora ou formativa, é a que percebe como a criança está ao longo do processo de

ensino-aprendizagem e vai evidenciar as necessárias “adaptações e adequações” (ZABALA, 1998, p. 200). Por fim, na última fase, a avaliação caracteriza-se como somativa ou integradora por descrever todo o caminho percorrido pelo aluno, nas duas fases anteriores, e refletir sobre as finalidades da aprendizagem e as intervenções e encaminhamentos a serem feitos. Em síntese, o processo avaliativo tem como foco a aprendizagem da criança, partindo dos critérios avaliativos definidos e perpassa um planejamento flexível capaz de adequar-se à singularidade de cada uma, a fim de chegar a um resultado que compreenda, valorize e estabeleça novas propostas de intervenção. Nesse contexto, o planejamento da avaliação assume grande importância e deve contemplar reflexões sobre quem avalia, o que avalia, quando avalia e como registra os resultados.

Segundo Hoffman (2011) o ato de avaliar, no sentido de promover cada uma das crianças, é a grande responsabilidade do professor ao aprofundar seu olhar para a especificidade e ritmos de aprendizagens, garantindo aos aprendizes um direcionamento quanto a seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o erro passa a ser visto como espaço de construção do conhecimento, no qual o aluno é compreendido como um ser que age e que busca caminhos para a solução de uma atividade proposta ou desafio apresentado. Nesse contexto, as atividades propostas pelo professor podem servir como subsídios essenciais para a observação das “hipóteses construídas pelo aluno” (HOFFMAN, 2008, p. 59). Por isso, o registro do processo avaliativo é imprescindível para que o professor possa planejar intervenções e novas formas de acompanhar a aprendizagem da criança, possibilitando a construção de novos saberes por cada uma delas.

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, pois esse sistema tinha um caráter excludente e seletivo, o que acarretava 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 (discussões sobre reprovação e fracasso escolar) e o segundo relaciona-se à criação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Atrelada à proposta do CBA, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984) deram suporte epistemológico às práticas de alfabetização desenvolvidas em alguns municípios a partir de 1980. Passou-se, então, a se considerar o erro enquanto parte do processo de aprendizagem no processo de apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Outra mudança de concepção importante, nessa época, relaciona-se ao processo de alfabetização e ao de letramento compreendidos enquanto práticas diferenciadas, indissociáveis e complementares (SOARES, 2006).

O terceiro período surge com a ampliação do sistema em ciclos para todo o EF, em alguns estados, após as experiências do CBA. Segundo Cruz (2012), com a mudança da seriação para a implantação dos ciclos em vários estados do país, 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. Segundo Arroyo (1997), a lógica da escola em ciclos é diferenciada da lógica que perpassa a escola organizada em série por várias razões, dentre elas: considera a aprendizagem como um processo contínuo, rompe com as práticas de exclusão no interior da escola, defende um ensino que atende a diversidade escolar, prioriza a permanência de todas as crianças na escola com fins a uma aprendizagem qualitativa. Sendo assim, a proposta de Ciclo de Alfabetização visa que a criança se torne leitora e produtora de textos, até o final do 3º ano do EF, devendo ser acompanhada por meio de uma avaliação que considera as suas aprendizagens e subsidia a ação do professor.

Em 2008, o Conselho Nacional de Educação, através Câmara Nacional de Educação, pelo parecer de nº 4/2008, (BRASIL, 2008) destinou os três primeiros anos do EF para o ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento. Este documento aponta que, até o ano de 2010, todo o sistema de ensino deveria ter o EF de nove anos, no qual os três primeiros anos do EF seria denominado de “Ciclo da Infância”, não podendo haver retenções entre o 1º e 2º

anos. Posteriormente, 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 EF, instituiu-se o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa, 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 ciclo de alfabetização reorganiza o tempo para os três primeiros anos do EF. 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 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 à universalização do EF 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 EF. Segundo Cruz e Albuquerque (2012), uma das características do Ciclo de Alfabetização é a não retenção dos alunos entre os anos de ensino e a necessidade de progressão (escolar, do ensino e da aprendizagem), 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 às 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 é focado

na gestão, mobilização e controle social. Em relação ao terceiro eixo, 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 EF, aplicada pelo Inep” conforme indica art. 9º inciso IV, Portaria 867 (BRASIL, 2012) e tem como objetivo verificar a aprendizagem dos estudantes no final do Ciclo de Alfabetização e as condições na oferta de ensino nas unidades escolares em que estes estudam. No próximo bloco, iremos apresentar algumas ideias iniciais sobre esse instrumento.

3. ANA: instrumento da avaliação externa da alfabetização

As políticas educacionais na alfabetização são implementadas a partir de problemas evidenciados 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). Neste contexto, a ANA está configurada enquanto parte da política pública para a alfabetização de crianças.

Alavarse (2013) destaca que a ANA possui características de uma avaliação externa por se configurar enquanto uma prova padronizada que possibilita viabilizar possíveis comparações entre os resultados e a definição de uma matriz de avaliação, em que os objetos de avaliação são especificados. Estas avaliações externas podem ser censitárias ou amostrais. 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 (ALAVARSE, 2013, p. 75).

Nessa perspectiva, 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 Klein (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)¹.

Fontanive (2011) destaca que é preciso examinar as relações entre o uso de testes em larga escala e o currículo bem como o valor e limitações dos testes. Segundo o referido autor, é importante destacar o perigo de um “desvirtuamento da educação escolar, sobretudo a do EF, se ela se centrar apenas no ensino dos conteúdos e das metas atingíveis do currículo e no treinamento dos alunos para responderem aos testes” (FONTANIVE, 2011, p. 140). Para isto, reflete que os testes são adequados a apenas alguns aspectos mensuráveis do currículo e que os demais componentes curriculares devem ser avaliados por meio de outros instrumentos e estratégias apropriados às suas características.

Acrescentando a essa discussão, Moraes (2013) retrata a importância destes instrumentos 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 escala 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, pois a avaliação cotidiana e

¹ A TRI surgiu como 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.

periódica realizada pelos professores faz parte do seu trabalho pedagógico e deve se comunicar com as avaliações externas, a exemplo da ANA e da Provinha Brasil

O referido autor aponta que essas avaliações em larga escala, enquanto política pública, não devem ter apenas o objetivo de diagnosticar em que nível de aprendizagem os alunos se encontram. Para ele, 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. Conforme aponta Cruz (2012), a proposta seria garantir a continuidade da aprendizagem na alfabetização, ao longo dos três anos, por meio do acompanhamento qualitativo pautado em uma concepção de avaliação com foco na progressão das crianças e no monitoramento de seus processos de aprendizagem antes, durante e ao final do ciclo de alfabetização. Em relação a este aspecto Cruz (2015, p. 66) aponta que

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. Nesse sentido, diferentes textos oficiais, que orientam o trabalho do professor, têm destacado a importância de se considerar a avaliação enquanto processo contínuo e formativo. [...] Entendemos, portanto, que se o Ciclo de Alfabetização não tiver claramente disposto o que se quer ensinar e como se quer avaliar este processo pode assumir uma dimensão informal, sem possibilitar o avanço das crianças e a intervenção docente, bem como pode promover a exclusão interna na qual os alunos avançariam nos anos escolares sem de fato efetuar aprendizagens.

De acordo com Moraes (2007), o ideal seria que, a partir do 1º ano, fosse assegurada a apropriação do sistema de escrita alfabética à criança e, nos 2º e 3º, houvesse a consolidação e o aperfeiçoamento das aprendizagens da leitura e da escrita. Para isto, é importante considerar a necessidade de acompanhar o processo de alfabetização por meio de práticas de ensino e de avaliação condizentes com uma perspectiva inclusiva (MORAIS, 2012). Portanto, para Moraes (2013), a definição de um currículo para alfabetização “é uma questão de responsabilidade para com a democratização da qualidade da educação pública” (MORAIS, 2012, p. 12).

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 a ANA e suas possíveis contribuições na organização da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, foram entrevistadas professoras e gestoras da rede Municipal do Recife – PE. O critério de escolha das entrevistadas foi baseado no IDEB 2014 das quatro 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. Foram escolhidas quatro escolas e, em cada uma delas, entrevistamos a diretora e duas professoras. Para preservação de suas identidades, as gestoras e professoras foram denominadas por uma sigla. A organização das siglas levou em consideração a função (P para professora e G para gestora), a escola (A, B, C e D) e, no caso das professoras, a ordem de aplicação da entrevista (1ª ou 2ª). As gestoras e professoras foram denominadas pelas siglas: Gestoras (GA, GB, GC, GD) e Professoras (PA1, PA2, PB1, PB2, PC1, PC2, PD1, PD2). 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 (BRASIL, 2013b), o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013a) e o Relatório da ANA 2013-2014, Volume I (BRASIL, 2015) a fim de investigar a concepção de avaliação da alfabetização presente nos mesmos.

b) **Entrevistas** Aplicamos duas entrevistas semiestruturadas: uma foi aplicada às gestoras e a outra às professoras do 3º ano do Ciclo de Alfabetização do Município de Recife. Segundo Ludke e André (1986), as entrevistas semiestruturadas possuem a vantagem sobre as outras técnicas por permitirem a captação imediata e corrente da informação desejada e, ainda, segundo os mesmos autores, por permitirem correções,

esclarecimentos e adaptações que as tornam sobremaneira eficazes na obtenção das informações desejadas. As entrevistas têm como objetivo identificar a concepção das professoras 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 no intuito de obter os dados e as respostas das professoras, os quais foram analisados qualitativamente, por meio das técnicas metodológicas da análise de conteúdos (BARDIN, 1977).

5. Resultados

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

A ANA, objeto de nosso artigo, é um teste de larga escala na alfabetização e que utiliza a TRI para elaboração e análise dos resultados. As questões elaboradas nesta prova são provenientes do Banco Nacional de Itens (BNI) do Inep, que é elaborado com a participação de profissionais 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 EF;
- 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, 2013a, p. 7).

Portanto, o instrumento ANA avalia crianças do 3º ano do EF 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 econômico e formação docente. Sendo censitário, portanto, o documento norteador da ANA orienta que ela será aplicada *a todos os alunos matriculados no 3º ano do EF*. 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 às condições de oferta e 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.

A análise dos documentos indicou, em relação à *concepção de avaliação*, que o Caderno Oficial da ANA a concebe como um instrumento de diagnose da situação escolar dos alunos que estão saindo do 3º ano do ciclo de alfabetização. Há uma perspectiva que esse instrumento avaliativo seja considerado enquanto diagnose porque propõe, além da verificação das aprendizagens, mudanças no ciclo de alfabetização, através dos índices gerados pelos resultados. Sobre os testes diagnósticos, Luckesi (2000, 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 consecutivos. No primeiro dia, aplicou-se o teste de Língua Portuguesa composto por 20 itens 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 devido à suspensão temporária da aplicação no ano de 2015. Apesar disso, a Portaria n.º 369 (BRASIL, 2016) reafirma a permanência da ANA enquanto instrumento avaliativo do final do Ciclo de Alfabetização.

A lei de criação da ANA – Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, (BRASIL, 2013b), apresenta 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 porque esse período é 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, avaliar 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 por oferecer dados para o projeto político pedagógico da escola, contribuir para a melhoria da prática pedagógica na alfabetização e subsidiar o processo de gestão, conforme indica Cruz (2015).

Ao discorrer sobre *o que fazer com os resultados*, o volume I do relatório orienta às 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, p. 195), ao discorrer 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.

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. Conforme o documento, no ano de 2014 aplicaram-se testes ampliados em fonte 18 e 24 e o tempo de aplicação para esses alunos foi acrescido em 20 minutos, desde que atendidos em sala separada. No entanto, não há referência à heterogeneidade de aprendizagens, provavelmente, por se tratar de um instrumento em larga escala.

5.2. Quais as concepções dos gestores sobre as contribuições do instrumento ANA para a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização?

Em relação ao *o que se deve avaliar no final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização*, duas gestoras (GC e GD) apontam que se deve avaliar se as crianças sabem escrever, ler e compreender. No entanto, uma afirmou que se deve 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). A outra gestora (GA) disse que se deve avaliar o nível de alfabetização e de letramento da criança. De acordo com suas falas, percebemos que o que se deve avaliar no final do 3º ano condiz com a matriz de referência da ANA. As respostas demonstram que as professoras 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. Duas das entrevistadas (GA e GC) afirmou que o instrumento avalia a escrita, a leitura e a compreensão, apesar de a GB dizer que avalia o que o aluno não sabe, avalia além da realidade. A GD afirmou 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 as entrevistadas não citaram que a ANA também avalia os conhecimentos matemáticos, bem como fornece dados que nos informam sobre as condições em que está sendo desenvolvido o trabalho escolar.

Já em relação à *expectativa dos pais em relação ao instrumento*, as respostas ficaram bem divididas: GA apontou que os pais entendem que a ANA é uma avaliação externa, mas não entendem a sua funcionalidade; GB afirmou que os pais têm receio desse tipo de instrumento; GC disse que os pais aceitaram a ANA porque as avaliações externas já fazem parte do cotidiano da escola; por fim, GD não respondeu quais foram as 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. Duas gestoras indicaram que reforçam os conteúdos estabelecidos pela secretaria de educação municipal e, em alguns casos, trabalham com os alunos atividades com estrutura semelhante, como, por exemplo, atividades de múltiplas escolhas. Percebemos que a falta de preparação e informação para a aplicação da ANA pode estar relacionada a vários fatores, tais como a falta de esclarecimentos e informações a respeito do instrumento por parte dos órgãos competentes.

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 da prova. 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 do sigilo exigido. Ressaltamos, aqui, que compreendemos o sigilo da avaliação, antes e durante a aplicação, de extrema necessidade 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 saberem que nível as questões estão formuladas, para, assim, redirecionar o que precisa ser melhorado, garantindo, com isso, 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, uma delas afirmou que o instrumento poderia contribuir mais se fosse mais próximo daquilo que é a realidade dos alunos (GA). Outra gestora disse que a “ANA contribui para quem não está 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). A gestora GC 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, a gestora GD 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 de como trabalhar em sala de aula”.

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 à questão do diagnóstico, ainda continua persistindo, para ver o nível como é que está” (GC). No entanto, apenas uma gestora afirmou que não acha a ANA uma avaliação fundamental, ponderando que ela deve ser contínua e não apenas no final do ciclo.

Em relação a essas afirmações, percebemos que a maior parte das gestoras consegue compreender a importância dessa avaliação no final do ciclo de alfabetização. Apenas uma não consegue relacionar a ANA ao PNAIC, que, por meio de portaria, defende a necessidade de 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 externas 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, duas gestoras (GA e GC) afirmam que a ANA pode influenciar na escolha dos conteúdos a serem cobrados de forma específica na escola. As outras duas (GB e GD) enfatizam não creditar que a ANA possa influenciar na definição do currículo, pois, para elas, o instrumento não deveria ter esse objetivo, deixando essa discussão para os municípios, os estados e o governo federal.

Eu não sei se a ANA está dentro de tudo isso ou se tudo isso está dentro da 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 a ANA devia ter isso como carro chefe não (GB).

Em relação a este aspecto, entendemos que a ANA pode e deveria contribuir para a definição de um currículo. Esta necessidade fica clara quando analisamos as falas de algumas gestoras ao afirmarem que esse instrumento está além da realidade de alguns alunos de determinadas regiões do país. A definição do currículo para o ciclo de alfabetização indica ao professor sobre o que é necessário trabalhar a cada ano deste ciclo, conforme enfatiza Cruz (2012).

Em relação ao acesso e aos *impactos dos 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. A gestora GA afirmou que, devido à demora na divulgação dos resultados, ainda não houve impacto pelo fato de a escola ainda não ter feito a análise dos resultados divulgados (GD). Em geral, 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 a compreensão das gestoras sobre a importância dos resultados deste instrumento. Elas explicaram que, se o resultado só sai um ano após a

aplicação do instrumento, entendem não haver muito a se fazer com aqueles alunos que realizaram a avaliação porque eles já estariam em outra etapa de sua escolarização. Além disso, enfatizaram que o resultado não vem discutido com reflexo e sim sobre como a escola deve agir para melhorar os seus indicadores na alfabetização. Este é um aspecto importante relacionado às possíveis contribuições das avaliações externas, destacado por Alavarse (2013).

Ao tratar da *relevância das condições de oferta para a garantia de um ensino-aprendizagem de qualidade*, a maioria das gestoras (GB, GC, GD) respondeu que os quatro 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 quatro elementos bem estruturados na escola. Sem essa simbiose perfeita desses quatro 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 independe um pouco na gestão da escola pública, de professores com qualificação para o seu ensino, com professores com formação pedagógica [...] (GD).

Ao mencionar as maiores *dificuldades da ANA para a prática avaliativa da escola*, as gestoras apresentaram 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 GD 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 GD 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, pois auxiliaria ao “[...] professor ter uma visão diferente daquele aluno ‘não! Esse aqui eu vou ter que dar dedicação maior para tal falha que ele obteve’[...]” (GB). Ou seja, percebe-se que as gestoras compreender o ato de avaliar associado ao ato de ensinar, conforme indicam Depresbiteres (2009), Zabala (1998) e Hoffman (2011). As falas indicam uma dificuldade em explicitar como se daria a relação entre o município, a escola e a sala de aula no que se refere aos encaminhamentos a serem tomados a partir dos resultados obtidos.

Em 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. Alavarse (2013), 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.

Cruz (2015) aponta alguns princípios que auxiliam na organização de uma proposta de acompanhamento das aprendizagens das crianças nos municípios: (i) consideração de que o ciclo de alfabetização garante a progressão escolar entre o 1º e 3º anos do EF, mas não garante a qualidade das aprendizagens das crianças a cada ano; (ii) a necessidade de que os professores alfabetizadores se apropriem de uma concepção de ensino baseada no trabalho diversificado para intervir com qualidade em meio à heterogeneidade de conhecimentos das crianças; e, por fim, a importância da elaboração coletiva de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos saberes a serem construídos a cada ano do ciclo de alfabetização. Atrelado a esses princípios, a referida autora aponta que os municípios podem elaborar estudos para melhorar os níveis de aprendizagem; promover reuniões nas escolas para divulgação e estudos dos resultados; adotar estratégias de avaliação e acompanhamento propostas nas formações e nos materiais do PNAIC; incentivar o trabalho coletivo nas escolas para incentivar a troca de experiências entre os professores, dentre outras.

5.3. Quais as concepções dos professores sobre as contribuições do instrumento ANA para a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização?

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. 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 negaram terem tido preparação sobre os conteúdos para a avaliação, porém afirmaram terem se organizado em relação ao dia da aplicação da prova, e na comunicação aos alunos e pais. Sobre *o dia de aplicação*, perguntamos às professoras quem aplicou o instrumento e se elas estavam presentes, a maioria delas informou que foi um agente externo quem aplicou a prova e disseram que estavam presentes.

Quando questionadas se tiveram *acesso à prova*, a maioria das professoras afirmou não ter tido acesso. Apenas duas professoras afirmaram terem tido acesso à prova no momento da avaliação para ver as questões (PA1 e PD2). Contudo, todas as professoras asseguraram conhecer bem o documento orientador da ANA e apenas uma (PE) declara que, apesar de conhecer, não possui propriedade sobre o instrumento. Já em relação ao *conhecimento sobre a matriz de referência 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 (PA1, PA2, PB2, PC2, PD1) dizem que a formação continuada do PNAIC contempla os conteúdos e se demonstram preocupadas com quem não participa dela; pois, a formação inicial, segundo elas, tem muita bagagem teórica e ajuda a compreender o que é e como é avaliado na ANA. As professoras PB1, PC1 e PD2 não participam da formação continuada porque não optaram pela aula atividade, que é quando acontecem as formações da Secretaria de Educação Municipal do Recife – PE, e, também, não participam do PNAIC porque os encontros ocorrem aos sábados.

Aprofundando a discussão, perguntamos sobre *o que o instrumento avalia*, as respostas foram: duas (PA1 e PB1) afirmaram que avaliam como o aluno está no final do ciclo sem delimitar o que seria avaliado; duas (PC2 e PB2) afirmaram que, além da

alfabetização em língua portuguesa, avalia se a criança tem raciocínio lógico e conceitos matemáticos; uma (PD1) destacou que avalia se a criança sabe ler; outra (PD2) acha que ela não avalia a escrita por ser um instrumento superficial; uma (PA2) professora acredita que avalia a escrita das palavras, a interpretação de texto, leitura e produção; e, por fim, uma (PC1) professora não responde à pergunta porque diz não saber. Com base nessas respostas, *perguntamos o que se deve avaliar no final do ciclo de alfabetização*, a maioria das professoras indica que se deve avaliar, em geral, a capacidade de leitura e escrita de palavras, bem como a compreensão e produção de textos (90%). Podemos ver uma contradição nas respostas dadas, pois, apesar de as professoras terem informado conhecer a matriz de referência, elas não responderam com propriedade sobre o que o instrumento avalia, demonstrando um conhecimento superficial sobre a ANA.

Quando 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 PB1:

Ela está 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 está 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 lê, 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 [...].

Apenas uma das entrevistadas (PC1) 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 (sul e sudeste, na opinião dela).

Sobre a *importância da avaliação no final do ciclo*, metade das entrevistadas (PA1, PB2, PC2, PD1) achou 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, identificando se a criança está apta para avançar para o próximo nível. Elas destacam que ela serviria para o aluno, também, se auto avaliar. No entanto, para a professora PC1, a ANA só seria

importante se ocorresse em todos os anos do ciclo para que tivesse uma verdadeira contribuição. Questionadas também sobre a possibilidade da influência da prova *no currículo da escola*, cinco das entrevistadas afirmaram que não influencia no currículo da escola, duas disseram que sim e uma não respondeu à pergunta. A análise dos resultados mostra que as professoras não conhecem o objetivo principal da avaliação posto no documento oficial, pois nenhuma das entrevistadas apontou como importante o fato da ANA concorrer para a melhoria da educação pública do país e de ser fonte de indicadores que subsidiam a formulação das políticas públicas.

Sobre a etapa de divulgação dos resultados, perguntamos se as professoras tiveram *acesso ao resultado* e se tal acesso provocou algum *impacto na sua prática*. Em relação a estes aspectos, obtivemos os seguintes dados: quatro professoras informam não ter conhecimento do resultado (PA1, PB2, PC2, PD1), duas professoras (PA2, PC1) tiveram acesso e informaram que o impacto maior foi na revisão da prática, duas professoras (PB1, PD2) que tiveram acesso ao resultado informaram que não sofreram impacto nenhum gerado diretamente pela ANA. Ao perguntarmos se seria interessante ter *acesso aos resultados por aluno*, em sigilo dos nomes, as respostas foram: nove das entrevistadas afirmaram que seria interessante poder visualizar o resultado que cada criança obteve na prova para poder avaliar melhor a aprendizagem; uma professora (PB2) afirmou 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 (PD1) informou que houve na escola e por iniciativa da coordenação. Com relação às *ações da escola diante dos resultados*, 87,5% das entrevistadas afirmou que não foram realizadas ações vinculadas ao resultado da ANA e, apenas uma professora (PA2) afirmou que sim, pois as discussões realizadas na escola após o resultado refletiram na sala de aula. Aprofundamos essa discussão e perguntamos se *diante dos resultados era feita alguma autoavaliação da prática docente* e oito das entrevistadas indicaram que sim, principalmente, verificando as habilidades adquiridas pelos alunos tidas 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, a consideração da diversidade de realidade das crianças, um maior acompanhamento e orientação para a aplicação da ANA e as ações que deveriam ser promovidas na escola após a divulgação dos resultados. Apenas duas das professoras informaram que a ANA contribui na autoavaliação de sua prática e como indicativo das aprendizagens dos alunos (PB1, PC2).

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 (PA2, PC1) apontam a falta de acesso às provas e a falta de esclarecimento e de orientação para alunos e professores (PA2, PB1); outras apontaram o fato de a prova estar fora da realidade dos alunos, pois deveria chegar de forma mais planejada para os professores (PB1, PD1); por fim, destacaram, novamente, o retorno tardio dos resultados (PB2) e os resultados serem divulgados de forma geral e não individualizada por criança (PC2). Em relação às contribuições, apenas seis professoras (PA1, PA2, PB1, PC1, PC2, PD1) apontaram como contribuição a possibilidade de reflexão sobre a prática docente tendo por base o que foi divulgado.

Perrenoud (1999) 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 e Gomes (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. Nesse contexto, resgatamos o que aponta Depesbiteris (2009) ao ressaltar a importância da diversidade de instrumentos de avaliação para que as professoras possam atender à pluralidade de formas de construção das aprendizagens a fim de conhecer o grau de aprendizagem de seus alunos.

6. Considerações Finais

Destacamos que a nossa pesquisa teve como objetivo investigar a concepção dos professores e gestores sobre o instrumento Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e suas possíveis contribuições avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Verificamos que a concepção de avaliação encontrada nos documentos base da ANA define esta prova como 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 compreensão da relação desta avaliação com o processo de ensino que é desenvolvido nas turmas. É como se não houvesse um elo entre o que se ensina 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 na prática dos professores e na proposta de alfabetização da escola. A mesma concepção perpassa a contribuição da ANA em relação ao currículo, pois apenas um pequeno percentual das professoras 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 de Alfabetização.

Os documentos orientadores da ANA destacam a importância de a comunidade escolar refletir sobre os resultados da ANA juntamente aos obtidos nas aplicações das avaliações realizadas pelas professoras no contexto escolar a fim de melhorar a aprendizagem das crianças. No entanto, a demora da devolutiva dos resultados pelo MEC dificulta esta reflexão pela referida comunidade. Além disto, a devolutiva do MEC não orienta a gestão escolar a usar os dados da ANA em seu benefício a fim de refletir sobre indicadores que poderiam aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem. Averiguamos, ainda, a ausência de reflexões, nos documentos e nas falas das

entrevistadas (gestoras e professoras) sobre possíveis fatores que poderiam ser considerados no processo de repensar a prática pedagógica a partir dos resultados obtidos no ciclo de alfabetização. A análise da prática docente a partir do processo de avaliação externa é algo pontual e individual nas escolas investigadas.

Na divulgação dos resultados, identificamos que não houve devolutiva do MEC de como a gestão escolar deve usar os dados da ANA para garantir a melhoria do ensino e aprendizagem, bem como sobre quais os possíveis fatores que os professores poderiam 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 uma lacuna na orientação para aplicação do instrumento. Alarvase (2013) destaca esta relação entre as avaliações externas e internas enquanto necessária para uma qualidade no processo educativo.

Referências

- ALAVARSE, O. M. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. *Revista Educação*, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos-302490-1.asp>>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11 – 26.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: ed. 70, 1977.
- BRASIL. Avaliação Nacional da Alfabetização: da concepção à realização. *Relatório 2013-2014*. Brasília, DF: INEP, 2015.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). *Documento básico*. Brasília, DF: INEP, 2013a.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Portaria normativa nº 10, de 26 de abril de 2007. *[Diário Oficial da União]* Brasília, DF, n. 80, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação PNE/2014-2024*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2014a.
- _____. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 4*, de 20 de maio de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental e nove anos, Salvador, 20 fev. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 120, de 19 de março de 2014. *[Diário Oficial da União]*, Brasília, DF, 20 mar. 2014b. n. 54, Seção 1, p. 9.
- _____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 369, de 5 de maio de 2016. *[Diário Oficial da União]*, Brasília, DF, 6 maio 2016. n. 86, Seção 1, p. 26.
- _____. Portaria normativa nº 482, de 7 de junho de 2013. *[Diário Oficial da União]*, Brasília, DF, n. 109, Seção 1, p. 17. 10 jun. 2013b.
- _____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 867, de 04 de julho de 2012. *[Diário Oficial da União]*, Brasília, DF, 5 jul. 2012. n. 129, Seção 1, p. 22.
- COOL, C.; MARCHESI, A; PALÁCIO, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORTELLA, M. S. Os conceitos de avaliação em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: ALMEIDA, F. J. de (Org.). *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora; EDUC, 2005. p. 45-57.

CRUZ, M. do C. S. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. 2012. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

_____. *Ciclo de alfabetização e avaliação: progressão escolar e das aprendizagens*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015. (Caderno para Gestores).

CRUZ E ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012. 47 p.

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

FERNANDES, D. 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, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTANIVE, N. O uso pedagógico dos testes. In: MELLO E SOUZA, A. de (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 105-117.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo de ensino aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMAN, J. *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.

KLEIN, R. Testes de rendimento escolar. In: MELLO E SOUZA, A. de (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

LUDKE, M.; 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. P. O financiamento da educação básica como política pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S.l.], v. 26, set./dez. 2010.

MORAIS, A. G. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos*. [Recife], 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramento, 2012.

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

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. (Org.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.

SILVA, A. L. da; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do Sinaes: a CPA em questão. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

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

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 20/05/2016

Aceito para publicação em: 28/07/2016

National Literacy Assessment: Teachers and administrators' perception of this tool's contributions

Abstract

The research sought to investigate the teachers and administrators view on the National Literacy Assessment tool and its possible contributions to learning evaluation in the Literacy Cycle. The procedures adopted were (i) documentary analysis of the National Literacy Assessment's official documents and (ii) semi-structured interviews with 08 third grade teachers of the literacy cycle and their school administrators. The analysis indicated that the guiding documents of the National Literacy Assessment adopt a formative assessment perspective. Teachers and administrators understand the exam as a diagnostic tool of the school's situation, which contributes to the democratization of education. However, it was evident that there is no preparation for the implementation of this evaluation. Only a small percentage of the administrators' said to have implemented this procedure in the school. The study also found that the teachers do not master the assessment tool's objectives, despite emphasizing the tool's contribution to their practice.

Keywords: National Literacy Evaluation. External Evaluation. Literacy cycle.

Evaluación Nacional de la Alfabetización: Contribuciones de este Instrumento según Supervisores y Profesores

Resumen

La investigación analiza la concepción de profesores y supervisores sobre el instrumento Evaluación Nacional de la Alfabetización (ENA) y sus posibles contribuciones en la evaluación del aprendizaje en el Ciclo de Alfabetización. Los procedimientos adoptados fueron: (i) análisis documental de los documentos oficiales de la ENA y (ii) encuesta semiestructurada con 08 profesoras del 3º grado del ciclo de alfabetización y las supervisoras de sus escuelas. El análisis señala que los documentos orientadores de la ENA adoptan la perspectiva de evaluación formativa. Profesores y supervisores indican entender la prueba como instrumento diagnóstico de la situación escolar que contribuye para la democratización de la enseñanza. Pero, queda demostrado no haber capacitación para la aplicación de esta evaluación. Sólo un pequeño porcentaje de las supervisoras dice

haber hecho este movimiento en la escuela. Averiguamos también que las profesoras no dominan los objetivos del instrumento evaluativo, a pesar de apreciar la contribución de la prueba en su práctica pedagógica.

Palabras clave: Evaluación Nacional de la Alfabetización. Evaluación externa. Ciclo de alfabetización.