

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

▸ Magna do Carmo Silva Cruz \*

▸ Andreza de Santana Taveira \*\*

▸ Sara Leite de Souza \*\*\*

---

### Resumen

La investigación analiza la concepción de profesores y supervisores o gestores sobre el instrumento Evaluación Nacional de la Alfabetización (ANA, en su original) 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 ANA y (ii) encuesta semi-estructurada 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 ANA adoptan la perspectiva de evaluación formativa. Profesores y gestores 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 gestoras 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.

---

\* Doctora en Educación, Universidad Federal de Pernambuco - UFPE; Profesora de UFPE, Departamento de Psicología y Orientaciones Educativas. *E-mail:* magna\_csc@yahoo.com.br.

\*\* Grado Universitario en Pedagogía, Universidad Federal de Pernambuco. Profesora de Educación Infantil y años iniciales del Primario. *E-mail:* andreza.taveira@hotmail.com.

\*\*\* Grado Universitario en Pedagogía, Universidad Federal de Pernambuco. Profesora de Educación Infantil y años iniciales del Primario *E-mail:* sleite33@gmail.com.

## Introducción

Este trabajo tiene por objeto general investigar la concepción de los profesores y gestores sobre el instrumento Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) y las posibles contribuciones del mismo para evaluar el aprendizaje en el Ciclo de Alfabetización.

En 2012 finalizó la Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización que proponía metas y acciones internacionales con el eslogan: Alfabetizando para la libertad, declarada por la ONU, en 2001, bajo la coordinación de la UNESCO. En esta dirección, se realizan varios esfuerzos, nacionales y municipales, para monitorear el aprendizaje en la alfabetización y promover prácticas diferenciadas de enseñanza y evaluación dentro de las escuelas. Sobre el período de alfabetización de los niños, se pueden citar el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014a) y el Pacto Nacional de la Edad Justa – PNAIC (BRASIL, 2012), además de las discusiones recientes, sobre la Base Nacional Curricular Común (BNCC). Se puede decir que el PNE/2014/2024, a partir de sus directrices, metas y estrategias, pasó a redireccionar las demás políticas citadas, cuando reafirma, en las metas 2 y 5, la necesidad de considerar un período de tres años para alfabetizar a los niños de 6 a 8 años de edad, ampliando el período de alfabetización. Así, se instituye el PNAIC, el 4 de julio de 2012, por la ordenanza nº 867, para atender la meta de alfabetizar a todos los niños de las escuelas públicas hasta los 8 años de edad, a través del ciclo de alfabetización (BRASIL, 2014a).

Bajo este contexto, entre 2011 y 2015, resultados de evaluaciones como PISA (*Programme for International Student Assessment*), Prueba Brasil, PNAD (Investigación Nacional por Muestreo de Domicilio), INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional) y ANA señalaron que, a pesar de la inversión y del esfuerzo financiero del gobierno y de la sociedad civil, la universalización de la educación primaria no tiene significado y acceso a los conocimientos básicos y son pocos los avances en la alfabetización de los niños. Recientemente, la ANA se aplicó en los años 2013 y 2014. Los resultados divulgados señalan que uno en cada cinco niños sólo desarrolló la capacidad de leer palabras aisladas y pocos alcanzaron los mayores niveles de proficiencia en lectura y escritura al final del 3º grado de alfabetización. A pesar de poder cuestionar el proceso de obtención de los datos así como los criterios evaluadores de este instrumento, reconocemos que el proceso de alfabetización todavía es problemático en nuestro país.

Desde la ampliación de la Enseñanza Primaria (EP/ *en su original EF*) para nueve años y la orientación para la implantación del Ciclo de alfabetización en todo el país (a partir de 2013), Brasil establece, paulatinamente, una Política Nacional de Evaluación de Alfabetización (ALAVARSE, 2013) que se configura, actualmente, por evaluaciones internas (realizadas por los profesores en el aula) y externas a las escuelas. Esta última, hasta recientemente, se realizaba sólo a través de las Secretarías de Educación Municipal (a ejemplo del SAEPE en PE); pero, actualmente, la ejecuta el Gobierno Federal, a través del Instituto Nacional de Investigación Educacional *Anísio Teixeira* (INEP), por medio de la *Pruebita Brasil (Provinha Brasil, en su original)* (con función diagnóstica) (BRASIL, 2007) y de la ANA, con función censitaria. Esos dos instrumentos se definieron para los años iniciales de la EP en el Artículo 9º de la Ordenanza MEC/GM nº 867/ 12 (BRASIL, 2012), que establece cómo se organizará el eje de la evaluación del proceso de alfabetización: “1) aplicación anual de la Pruebita Brasil a los estudiantes, al principio y al final del 2º grado del EP (Inciso I); 2) realización de una evaluación externa universal del nivel de alfabetización – ANA – al final del 3º grado del EP” (Inciso IV).

Destacamos que la estructura de esas dos evaluaciones nacionales (una diagnóstica y otra a gran escala) abarca sólo algunos aspectos del plan de estudios y no completa, por su naturaleza, todas las áreas del conocimiento así como otros asuntos fundamentales para la formación de los alumnos. Es muy importante que los profesores vinculen los resultados obtenidos por los niños en las evaluaciones externas a los resultados de las evaluaciones de aprendizaje, elaborados y aplicados en el aula, debiendo ese conjunto de resultados servir como objeto de reflexión y subsidio para la planificación y dirección que se realizará en la práctica docente. Este artículo busca, entre otros planteos, investigar esta problemática.

### **1. Evaluación: conceptos y presupuestos**

Segundo Haydt (1997, p.9), el término surgió a partir de la década de 1960. Esto “se debe principalmente a los grupos de estudios que se organizaron en Estados Unidos [...] para elaborar y evaluar nuevos programas educacionales”. La evaluación está estrechamente vinculada a las necesidades sociales y económicas de un determinado momento histórico y sufre influencia de las más variadas áreas y concepciones de los que

están involucrados en su proceso. Según Fernandes (2005), la evaluación puede estudiarse en el ámbito de la evaluación educacional (evaluaciones desarrolladas para evaluar aspectos de la educación hecha por los sistemas de enseñanza) y del aprendizaje (evaluación desarrollada por los docentes para evaluar el aprendizaje de los alumnos).

Al hablar de la evaluación educacional, Fernandes (2005) presenta la propuesta de cuatro generaciones de Guba y Lincoln (1989) para organizar las diversas perspectivas y los autores que contribuyeron con la concepción de evaluación, agrupándolos en cuatro generaciones. En la 1ª generación, la evaluación es vista como *medida*, efectivizada por medio de pruebas que prometían medir, con rigor y exención, el aprendizaje escolar de los alumnos, comparando los resultados obtenidos entre los grupos de alumnos. En esta generación, los conocimientos son el único objeto de evaluación y las funciones de la evaluación son restrictas a la clasificación, certificación y selección de forma descontextualizada.

En la 2ª generación, la evaluación pasa a ser vista como *descripción*. Se enfatiza la importancia del plan de estudios para el proceso de evaluación, la definición de objetivos y la descripción de la apropiación (o no) por parte de los alumnos de los mismos. En tal sentido, se crea un sistema de referencia para todos basado en objetivos conductuales. La 3ª generación profundiza las discusiones fomentadas por la generación anterior, agregando la concepción de evaluación como *juicio de valor*. En tal sentido, Scriven (1967) establece la distinción entre el concepto de evaluación sumativa y formativa, considerando los contextos de enseñanza y aprendizaje en el proceso de evaluación. Para tal, es necesario que se definan criterios para que se aprecie el mérito y el valor del objeto de la evaluación.

Por último, la 4ª generación, basada en el constructivismo, rompe epistemológicamente con las generaciones anteriores. Considera la evaluación como un proceso *interactivo y negociado* que observa variables diversas (contexto del alumno, plan de estudios, características de la escuela, entre otras, objetivos de enseñanza y aprendizaje, juicio de valor, decisiones a ser tomadas). Para tal, son necesarias estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación diferenciados e integrados al proceso de enseñanza de aprendizaje. En este sentido, se priorizan los métodos cualitativos en detrimento de los cuantitativos, sin despreciar los últimos. El objetivo sería mejorar y

regular los aprendizajes por medio del *feedback* entre los sujetos (profesores, alumnos, comunidad escolar y país).

Basado en las contribuciones de los teóricos de la evaluación educacional, desde una perspectiva cuantitativa de la evaluación hacia una dimensión más cualitativa, los teóricos de la evaluación del aprendizaje incorporaron varios conceptos. En contrapartida, los presupuestos de la evaluación del aprendizaje se incorporaron en el contexto de las evaluaciones en gran escala y hoy esas dos áreas del conocimiento contribuyen para la propuesta de evaluación en gran escala y para el aprendizaje en los sistemas de enseñanza.

Sobre los diversos conceptos de la evaluación, Depresbiteris (2009, p. 11) afirma que “cada definición es el reflejo de una postura filosófica adoptada”, vinculada a diferentes concepciones de aprendizaje y de enseñanza. Cool, Marchesi y Palácio (2004) destacan, sobre este aspecto, que existen, como mínimo, dos grandes “culturas de evaluación” fuertemente arraigadas en los profesores en todos los niveles. Una de ellas se centra en la separación entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y la otra considera que estos procesos se articulan y complementan. Sobre la primera cultura, los autores destacan el énfasis en el éxito de los aprendizajes de los alumnos al idear el proceso de aprendizaje desde una perspectiva cuantitativa y acumulativa, característica de la tradición asociacionista y de los modelos psicológicos y neo-behavioristas. En ella, el aprendizaje es resultado del esfuerzo sistemático y jerárquico de la enseñanza y el control de las respuestas relativas a los objetivos propuestos.

También según los referidos autores, bajo otra perspectiva de evaluación, pautada en posiciones psicológicas de inspiración constructivista y cognitivista, existe un énfasis en el “aprendizaje como proceso que implica cambios cualitativos en la naturaleza y en la organización de los conocimientos y de las capacidades de los alumnos” (COOL; MARCHESI; PALÁCIO, 2004, p. 376). La enseñanza y la evaluación tendrían el papel de conducir tal proceso, por medio de actividades de monitoreo, planificación, orientación e intervención. Es decir, hay una dicotomía entre las concepciones sobre las formas de aprendizajes, sobre las formas de enseñanza y, en consecuencia, sobre las formas de evaluar. Es decir, bajo esta perspectiva, la enseñanza y la evaluación cumplen el papel de

orientar, intervenir, conocer, ajustar, para que los niños puedan elaborar esas representaciones y significados y así construir el conocimiento.

Profundizando esta discusión, Depresbiteris (2009) señala las posibles relaciones entre la evaluación del aprendizaje y los abordajes de enseñanza y de aprendizaje. Así, la evaluación es “parte integrante de la enseñanza aprendizaje” (Depresbiteris, 2009, p.41), pero sus fines están estrictamente relacionados con la concepción de lo que significa aprender. Es decir, la respuesta de lo que se pretende evaluar estará fundamentada en determinado abordaje que el profesor, la escuela o el sistema educacional entiende como el ideal. La referida autora destaca que algunos abordajes tienen por objeto la memorización de contenidos (conductista) y otros exploran la capacidad y la autonomía del alumno para resolver problemas (constructivista). En el primer abordaje, la evaluación se centraría en el resultado pretendido, por medio de criterios ya establecidos y, si el niño no alcanza tal resultado, sería visto como incapaz. El foco de dicho abordaje es el cumplimiento del plan de estudios y no lo que el niño piensa.

Depresbiteris (2009) añade que, en el abordaje constructivista, se considera la forma de pensar del niño para resolver problemas, desde lo más sencillo a lo más complejo, focalizando el proceso de aprendizaje del niño y considerando sus errores y avances en tal proceso. La evaluación se torna importante por ser capaz de imprimir significado al aprendizaje del niño y dar subsidios al profesor para diagnosticar los conocimientos previos de los alumnos. Además, bajo dicha perspectiva, el profesor es capaz de estimular la resolución de problemas, evitar prejuicios y considerar la multiplicidad de criterios evaluativos y las diferentes trayectorias de cada niño en la construcción del conocimiento.

Según Zabala (1998), bajo este contexto, la evaluación asume varias funciones, tales como: diagnóstica o inicial, formativa o reguladora y sumativa o integradora. Reflexionando sobre estas funciones, el autor defiende que “cuando el punto de partida es la singularidad de cada alumno” (ZABALA, 1998, p.199) la evaluación deja de ser estática y pasa a ser un proceso con varias fases. La primera “evaluación inicial” permite diagnosticar la especificidad de cada alumno, lo que orientará la elección de los criterios evaluativos, contenidos y tipo de actividades que favorecen su aprendizaje. La segunda, evaluación reguladora o formativa, es la que ve como el niño está a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y va a evidenciar las necesarias “adaptaciones y adecuaciones”

(ZABALA, 1998, p. 200). Finalmente, en la última fase, la evaluación se caracteriza como sumativa o integradora por describir todo el camino recorrido por el alumno, en las dos fases anteriores, y reflexionar sobre las finalidades del aprendizaje y las intervenciones y dirección a ser hechos. En síntesis, el proceso evaluativo tiene como foco el aprendizaje del niño, partiendo de los criterios evaluativos definidos y atraviesa una planificación flexible capaz de adecuarse a la singularidad de cada una, para llegar a un resultado que entienda, valore y establezca nuevas propuestas de intervención. Bajo este contexto, la planificación de la evaluación asume gran importancia y debe tener en cuenta reflexiones sobre quien evalúa, qué evalúa, cuándo lo evalúa y cómo registra los resultados.

Según Hoffman (2011) el acto de evaluar, en el sentido de promover cada uno de los niños, es la gran responsabilidad del profesor al profundizar su mirada hacia la especificidad y los ritmos de aprendizajes, garantizando a los aprendices una dirección relativa a su proceso de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el error pasa a ser visto como espacio de construcción del conocimiento, en el cual el alumno es comprendido como un ser que actúa y que busca caminos para solucionar una actividad propuesta o desafío presentado. En este contexto, las actividades propuestas por el profesor pueden servir como subsidios esenciales para observar las “hipótesis que el niño construye” (HOFFMAN, 2008, p.59). Por eso, el registro del proceso evaluativo es necesario para que el profesor pueda planificar intervenciones y nuevas formas de acompañar el aprendizaje del niño, permitiendo la construcción de nuevos saberes por cada uno de ellos.

## **2. Ciclo de alfabetización y evaluación: algunas reflexiones...**

La relación entre alfabetización y evaluación se ha constituido en el país desde la organización del sistema seriado de enseñanza hasta la actual organización del Ciclo de Alfabetización. La perspectiva de alfabetización presente en el sistema seriado de enseñanza (hasta mediados de 1980) era pautada bajo una perspectiva clasificatoria de evaluación tradicional, pues ese sistema tenía un carácter excluyente y selectivo, lo que traía un bajo nivel de alumnos alfabetizados al final de un período de un año. Se siente, en ese contexto, la necesidad de crear/ adoptar una nueva estructura escolar que considere el proceso de construcción del conocimiento por los niños: los ciclos. Mainardes (2009) afirma que el proceso de formación de las políticas de ciclos en Brasil se organizó en tres períodos: el

primero corresponde a los antecedentes de la organización en ciclos (discusiones sobre reprobación y fracaso escolar) y el segundo se relaciona con la creación del Ciclo Básico de Alfabetización (CBA). Vinculada a la propuesta del CBA, los estudios de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sobre la Psicogénesis de la Lengua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984) dieron base epistemológica a las prácticas de alfabetización desarrolladas en algunos municipios a partir de 1980. Se pasó, entonces, a considerar el error como parte del proceso de aprendizaje en el proceso de apropiación del SEA (Sistema de Escritura Alfabética). Otro cambio de concepción importante se relaciona con el proceso de alfabetización y letramiento entendidos como prácticas diferenciadas, indisociables y complementarias (SOARES, 2006). El tercer período surge con la ampliación del sistema en ciclos para toda la EP, en algunos estados, después de las experiencias del CBA. Según Cruz (2012), con el cambio del sistema de grados para implantar ciclos en varios estados del país, salimos de una lógica de la enseñanza uniforme y lineal de los contenidos escolares para una lógica del aprendizaje significativo, con implicaciones en el plan de estudios y en la ordenación del tiempo escolar y, en consecuencia, en una mayor preocupación con el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad. Según Arroyo (1997), la lógica de la escuela en ciclos es distinta de la lógica que atraviesa la escuela organizada en grados por varias razones, entre ellas: considera el aprendizaje como un proceso continuo, rompe con las prácticas de exclusión en el interior de la escuela, defiende una enseñanza que atiende la diversidad escolar, prioriza la permanencia de todos los niños en la escuela para un aprendizaje cualitativo. Así, la propuesta del Ciclo de Alfabetización tiene por objeto que el niño sea lector y productor de textos, hasta el final del 3º grado de la EP, debiendo ser acompañado por medio de una evaluación que considere sus aprendizajes y subsidie la acción del profesor.

En 2008, el Consejo Nacional de Educación, a través de la Cámara Nacional de Educación, por el dictamen n° 4/2008, (BRASIL, 2008) destinó los tres primeros años de la Educación Primaria (EP) para la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización y del letramiento. Este documento señala que hasta el año 2010 todo el sistema de enseñanza debería tener la Educación Primaria de nueve años, en la cual los tres primeros años de la EP se denominaría “Ciclo de la Infancia”, sin retenciones entre el 1º y 2º grado. Posteriormente, con el objeto de poder acceder y asegurar que los niños hasta 8 años de edad estén alfabetizados al final del 3º grado del ciclo de la EP, se instituyó el Programa Nacional Alfabetización en la Edad Justa,

por la ordenanza nº 867, en julio de 2012 (BRASIL, 2012) que consiste en un compromiso firmado por los gobiernos Federal, del Distrito Federal, de los Estados y Municipios. El ciclo de alfabetización reorganiza el tiempo para los tres primeros años de la EP. En su lógica de enseñanza, considera el tiempo de aprendizaje de cada alumno, y, así, el profesor puede reflexionar sobre su práctica docente, y ampliar la educación como un derecho de todos, prevaleciendo por la calidad y la permanencia de los alumnos.

El Ciclo de Alfabetización fue refrendado por el PNE, Ley nº 13.005 de 25 de junio de 2014 (BRASIL, 2014a), que tiene por objetivo definir las prioridades y las estrategias para la Educación de los próximos 10 años. El PNE confirmó, con la meta de dos, la organización del ciclo de alfabetización vinculada a la universalización de la EP de nueve años para toda la población de seis años a catorce años y, con la meta cinco, destaca el objetivo de alfabetizar todos los niños, como máximo, hasta el final del 3º grado de la EP. Según Cruz y Albuquerque (2012), una de las características del Ciclo de Alfabetización es la no retención de los alumnos entre los años de enseñanza y la necesidad de progresión (escolar, de la enseñanza y del aprendizaje), pues la evaluación, en esa nueva estructura escolar, supera el objetivo de aprobación/reprobación y busca focalizarse en las necesidades de aprendizaje de los alumnos, repensando los procesos de enseñanza y aprendizaje. El ciclo de alfabetización propone una progresión y continuidad del aprendizaje entre los años del ciclo y, al final del ciclo, que el alumno esté plenamente alfabetizado. Bajo este contexto, la evaluación debe permitir que el profesor conozca mejor a sus alumnos para que su práctica se dirija a atender las necesidades de aprendizaje dentro de su aula.

El PNAIC se apoya en cuatro ejes fundamentales: el primero se refiere a la formación del profesor con cursos que se realizan en el período de dos años en que este desarrolla un trabajo relacionado a su práctica docente, con actividades vivenciadas en el aula; el segundo destaca la necesidad del uso de los materiales didácticos que consisten en obras literarias, obras de apoyo pedagógico, juegos y tecnologías educativas; el tercero tiene como foco las evaluaciones procesuales y diagnósticas (Pruebita Brasil y ANA) con el objeto de producir indicadores que mejoren el proceso de alfabetización y engloben el desempeño del estudiante y las condiciones de la escuela; y el cuarto eje se focaliza en la gestión, movilización y control social. Respecto al tercer eje, el programa destaca la necesidad de la creación de una evaluación de gran escala que sirva como instrumento de verificación del aprendizaje y,

en 2003, fue creada la ANA que consiste en una “evaluación externa universal del nivel de alfabetización al final del 3º grado de la EP, aplicada por el Inep” conforme el art. 9º Inciso IV, Ordenanza 867 (BRASIL, 2012) y que tiene como objetivo verificar el aprendizaje de los estudiantes al final del Ciclo de Alfabetización y las condiciones en la oferta de enseñanza en las unidades escolares en que estos estudian. En la próxima parte, vamos a presentar algunas ideas iniciales sobre tal instrumento.

### **3. ANA: instrumento de la evaluación externa de la alfabetización**

Las políticas educacionales en la alfabetización son implementadas a partir de problemas evidenciados por la sociedad, pues consisten en una herramienta del Estado que atribuye a la educación ciertas funciones según sus objetivos sociales y busca disminuir las desigualdades a través de un conjunto de medidas adoptadas para solucionar algún problema de orden social. La política pública, por tanto, consiste en un “conjunto de acciones que lleva a cabo un gobierno para alcanzar un objetivo en relación con un problema de conflicto social” (BONAFONT, 2004 *apud*, MARTINS 2010). Bajo este contexto, la ANA se configura como parte de la política pública para la alfabetización de niños.

Alavarse (2013) destaca que la ANA posee características de una evaluación externa por configurarse como una prueba estandarizada que permite poner en marcha posibles comparaciones entre los resultados y la definición de una matriz de evaluación, en que los objetos de evaluación son especificados. Estas evaluaciones externas pueden ser censitarias o de muestreo. Él destaca también que la evaluación externa surgió a partir de la necesidad de monitorear el funcionamiento de las redes de enseñanza y, también, de la necesidad del suministro de datos más precisos para gestores en la formulación de políticas educacionales. Sobre la utilización de los resultados de esas evaluaciones, Alavarse afirma que:

Conocer y utilizar los resultados de las evaluaciones externas en el aula y cotejarlos con las evaluaciones internas significa comprenderlos no como un fin en sí mismo, sino como posibilidad de asociarlos a las transformaciones necesarias en el sentido de fortalecer la calidad de la escuela pública democrática, que es aquella que se organiza para garantizar el aprendizaje de todos y todas (ALAVARSE, 2013, p. 75).

Bajo esta perspectiva, le cabe, por tanto, a cada gestor y profesor, basado en los índices producidos, respectivamente, desarrollar prácticas en el aula y también medidas de gestión que buscan garantizar la mejora de la enseñanza para reducir las desigualdades sociales. Según Klein (2011), los test de rendimiento escolar permiten la cuantificación del rendimiento por medio de puntaje por tener el objetivo de identificar los conocimientos/las habilidades de un alumno. Por otro lado, estos puntajes definen un conjunto de valores ordenados (escala) que, a su vez, necesita de interpretación en relación con el que los alumnos saben y lo que ellos tienen la capacidad de hacer, e indican en qué punto los alumnos están ubicados en los niveles de la escala. Sabiendo que los test no son un instrumento perfecto, representan la medida indirecta de variables no observables, que representan el conocimiento/la habilidad que serán medidos. El crecimiento del puntaje se vincula directamente con el aumento del conocimiento/la habilidad basado en la Teoría de Respuesta al ítem (TRI)<sup>1</sup>.

Fontanive (2011) destaca que es necesario analizar las relaciones entre el uso de test en gran escala y el plan de estudios así como el valor y las limitaciones de los test. Según el referido autor es importante destacar el peligro de un “desvirtuamiento de la educación escolar, sobre todo la EP, si ella se fija sólo en la enseñanza de los contenidos y de las metas alcanzables del plan y en la práctica de los alumnos para responder los test” (FONTANIVE, 2011, p. 140). Es necesario observar que los test son adecuados a sólo a algunos aspectos mensurables del plan de estudios y que los demás componentes curriculares deben evaluarse a través de otros instrumentos y estrategias apropiados a sus características.

También sobre dicha discusión, Morais (2013) retrata la importancia de estos instrumentos en gran escala ya que contribuyen en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y ayudan a las redes públicas de enseñanza a acompañar los aprendizajes de los alumnos. Estas evaluaciones en gran escala deben contribuir para que los profesores evalúen sus prácticas pedagógicas, de forma que reflexionen sobre ella y sobre los ajustes de la enseñanza a las necesidades de los niños, pues la evaluación

---

<sup>1</sup> La TRI surgió para superar las limitaciones en la presentación de resultados, que eran hechos sólo a través de porcentajes de aciertos o puntajes de los test, tienen por objeto también superar las dificultades de comparación entre resultados de diferentes test en situaciones diversas.

cotidiana y periódica realizada por los profesores integra su trabajo pedagógico y debe comunicarse con las evaluaciones externas, a ejemplo de la ANA y de la prueba Brasil.

El referido autor señala que esas evaluaciones en gran escala, como política pública, no deben tener sólo el objetivo de diagnosticar en qué nivel de aprendizaje los alumnos se encuentran. Para él, además de monitorear el aprendizaje de los alumnos de una determinada etapa escolar, dicho instrumento de evaluación debe estar vinculado a un plan de estudios para la alfabetización que defina los derechos del aprendizaje para cada etapa, para que los profesores orienten lo que se debe enseñar durante el Ciclo de Alfabetización. Como lo señala Cruz (2012), la propuesta sería garantizar la continuidad del aprendizaje en la alfabetización, a lo largo de los tres años, por medio del acompañamiento cualitativo pautado en una concepción de evaluación con foco en la progresión de los niños y en el monitoreo de sus procesos de aprendizaje antes, durante y al final del ciclo de alfabetización. Con relación a este aspecto Cruz (2015, p. 66) señala que

las posibles relaciones entre la evaluación externa e interna estarían pautadas en las concepciones y actividades que impregnan el proceso de enseñanza y aprendizaje, que ocurre en la rutina de la escuela, en que interactúan profesores, alumnos y recursos didácticos usados para enseñar y evaluar a los niños. En este sentido, diferentes textos oficiales que orientan el trabajo del profesor, han destacado la importancia de considerarse la evaluación como proceso continuo y formativo. [...] Entendemos, por lo tanto, que si el Ciclo de Alfabetización no ha dispuesto claramente lo que se quiere enseñar y cómo se quiere evaluar, este proceso puede asumir una dimensión informal, sin permitir el avance de los niños y la intervención docente, así como puede promover la exclusión interna en la cual los alumnos avanzarían en los años escolares sin de hecho efectuar aprendizajes.

Según Morais, (2007), lo ideal sería que, a partir del 1º grado, se les asegurara la apropiación del sistema de escritura alfabética a los niños y, en los 2º y 3º, hubiera una consolidación y un perfeccionamiento de los aprendizajes de la lectura y escritura. Para tal, es importante considerar la necesidad de acompañar el proceso de alfabetización por medio de prácticas de enseñanza y evaluación compatibles con una perspectiva inclusiva (MORAIS, 2012). Por lo tanto, para Morais, (2013), la definición de un plan de estudios para la alfabetización “es una cuestión de responsabilidad para con la democratización de la calidad de la educación pública” (MORAIS, 2012, p.12).

#### 4. Metodología de la investigación

La investigación se realizó a través del abordaje cualitativo que, según Ludke y André, (1986), involucra la obtención de datos descriptivos, obtenidos en el contacto directo del investigador con la situación estudiada, enfatiza más el proceso que el producto y se preocupa en retratar la perspectiva de los participantes. Con el objetivo de investigar la concepción de los profesores y gestores sobre la ANA y sus posibles contribuciones en la organización del aprendizaje en el Ciclo de Alfabetización, se entrevistaron profesoras y gestoras de la red Municipal de Recife – PE. El criterio de elección de las entrevistadas se basó en el IDEB 2014 de las cuatro escuelas que poseen los mejores índices, porque suponemos que estas deben desarrollar algún trabajo focalizado en el acompañamiento y evaluación del proceso de alfabetización en los años iniciales, lo que puede incidir en el buen resultado obtenido. Se eligieron cuatro escuelas y, en cada una de ellas, entrevistamos la directora y dos profesoras. Para preservar sus identidades, las gestoras y profesoras fueron denominadas por una sigla. La organización de las siglas tuvo en cuenta la función (P para profesora y G para gestora), la escuela (A, B, C y D) y, en el caso de las profesoras, el orden de aplicación de la entrevista (1ª o 2ª). Las gestoras y profesoras fueron denominadas por las siglas: Gestoras (GA, GB, GC, GD) y Profesoras (PA1, PA2, PB1, PB2, PC1, PC2, PD1, PD2). Los procedimientos metodológicos adoptados fueron:

a) **Análisis documental:** Adoptamos como procedimiento metodológico el Análisis Documental, pues este instrumento de investigación “[...] puede ser una técnica valiosa de abordaje de datos cualitativos, complementando las observaciones obtenidas en otras técnicas, o mostrando nuevos aspectos de un tema o problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). En dicho sentido, analizamos los documentos oficiales relativos a la ANA: la Ordenanza nº 482 (BRASIL, 2013b), el Documento Básico de la ANA (BRASIL, 2013a) y el Informe de la ANA 2013-2014, Volumen I (BRASIL, 2015) para investigar la concepción de la evaluación de la alfabetización presente en los mismos.

b) **Entrevistas:** Aplicamos dos entrevistas semi-estructuradas: una se aplicó a las gestoras y la otra a las profesoras del 3º grado del Ciclo de Alfabetización del Municipio de Recife. Según Ludke y André (1986), las entrevistas semi-estructuradas poseen la ventaja sobre las otras técnicas por permitir la captación inmediata y corriente de la

información deseada y, también, según los mismos autores, por permitir correcciones, aclaraciones y adaptaciones que las tornan muy eficaces para obtener las informaciones deseadas. Las entrevistas tienen por objeto identificar la concepción de las profesoras sobre el instrumento ANA y sus posibles contribuciones para evaluar el aprendizaje, así como la concepción de los gestores sobre el instrumento ANA y sus posibles contribuciones para organizar el ciclo de alfabetización. Para tal, elaboramos una guía básica para obtener los datos y las respuestas de las profesoras, los cuales se analizaron cualitativamente, por medio de las técnicas metodológicas del análisis de contenidos (BARDIN, 1977).

## 5. Resultados

### 5.1. ¿Cuál es la concepción de evaluación de la alfabetización que está presente en los documentos oficiales y municipales relacionados con la ANA?

La ANA, objeto de nuestro artículo, es un test de gran escala en la alfabetización y que utiliza la TRI para elaboración y análisis de los resultados. Los planteos elaborados en esta prueba provienen del Banco Nacional de ítems (BNI) del Inep, que es elaborado con la participación de profesionales convocados por llamada pública. La selección y distribución de los ítems se orientan por criterios pedagógicos que tienen en consideración la habilidad que será evaluada, el nivel de dificultad del ítem, los temas, el tamaño de los textos y la clave de respuestas. En tal sentido, el instrumento ANA tiene por objeto:

- i) Evaluar el nivel de alfabetización de los educandos en el 3º grado de EP;
- ii) Producir indicadores sobre las condiciones de oferta de enseñanza;
- iii) Competir para mejorar la calidad de enseñanza y reducir las desigualdades, en consonancia con las metas y políticas establecidas por las directrices de la educación nacional (BRASIL, 2013a, p. 7).

Por lo tanto, el instrumento ANA evalúa niños del 3º grado de EP de las escuelas públicas brasileñas y mide la proficiencia en lectura, escritura y matemática, así como provee datos contextuales que informan las condiciones en que se desarrolla el trabajo escolar, tales como indicadores de nivel socio-económico y formación docente. Siendo censitario, por lo tanto, el documento rector de la ANA orienta que se aplicará *a todos los alumnos inscriptos en el 3º grado* de la EP. En el caso de escuelas multiseriadas, se aplicará

solo una muestra. El instrumento produce indicadores que buscan mejorar el sistema de enseñanza es aplicado y evaluado por el INEP. Está estructurado de la siguiente forma:

- *Cuestionarios*: recogen informaciones sobre las condiciones de oferta, orientados a los profesores y gestores de las instituciones de enseñanza que atiendan al ciclo de alfabetización.
- *Test de desempeño*: Miden los niveles de alfabetización y desempeño en alfabetización y letramiento en Lengua Portuguesa y Alfabetización en Matemática, siendo compuestos por 20 ítems. En el caso del Portugués, el test será compuesto de 17 ítems objetivos de opción múltiple y 3 ítems de producción escrita. En el caso de Matemática, se aplicarán a los estudiantes 20 ítems objetivos de opción múltiple.

Los resultados de la evaluación los divulga el INEP a las escuelas, de acuerdo con la ordenanza n° 120, de 19 de marzo de 2014 (BRASIL, 2014b), y sólo los directores o responsables legales por las escuelas acceden a las informaciones por el sitio, pues los datos son informados por institución de enseñanza, Municipio y Unidad Federativa, debiendo ser publicado un índice de alfabetización nacional. Las informaciones a ser divulgadas serán relativas a las condiciones de oferta y a los resultados relativos a los niveles de alfabetización y letramiento en Portugués (lectura y producción escrita) y alfabetización en Matemática, no habiendo divulgación de resultados por alumno.

El análisis de los documentos indicó, sobre la *concepción de evaluación*, que el Cuaderno Oficial de la ANA la concibe como un instrumento de diagnóstico de la situación escolar de los alumnos que están saliendo del 3º grado del ciclo de alfabetización. Hay una perspectiva que ese instrumento evaluativo sea considerado como diagnóstico porque propone, además de verificar los aprendizajes, cambios en el ciclo de alfabetización, a través de los índices generados por los resultados. Sobre los test diagnósticos, Luckesi (2000, p.33) afirma que:

Evaluación puede caracterizarse como una forma de considerar la calidad del objeto evaluado, factor que implica una toma de posición sobre el mismo, para aceptarlo o para transformarlo. La evaluación es un juicio de valor sobre manifestaciones importantes de la realidad, teniendo en vista una toma de decisión.

Para diagnosticar la situación educacional de los alumnos egresos del ciclo de alfabetización, la ANA se aplicó en 2014 en dos días consecutivos. El primer día, se aplicó el test de Portugués compuesto por 20 ítems de lectura y 3 ítems de escritura. El segundo

día, se aplicó el test de Matemática con 20 planteos. Para evaluar las condiciones de la escuela, se aplicaron los cuestionarios, con los profesores y gestores, para verificar como las condiciones de infraestructura, formación de los profesores, organización del trabajo pedagógico y la gestión escolar podrían interferir en los procesos de enseñanza aprendizaje. La ley de “creación” de la ANA y el Documento Básico, mencionados anteriormente, señalan que la prueba se realizaría anualmente de forma censitaria para todos los alumnos inscriptos en la red municipal. Pero, el informe divulgado en noviembre de 2015 no trajo la indicación de esa regularidad en la aplicación, probablemente debido a la suspensión temporaria de la aplicación en el año de 2015. A pesar de ello, la Ordenanza n.º 369 (BRASIL, 2016) reafirma la permanencia de la ANA como instrumento evaluativo del final del Ciclo de Alfabetización.

La ley de creación de la ANA – Ordenanza nº 482, del 7 de junio de 2013, (BRASIL, 2013b), presenta como *justificativa para realizar la evaluación* la contribución para el desarrollo de una cultura educativa en la alfabetización que estimule la mejora de sus patrones. El Documento Básico, junio de 2013, justifica la aplicación del instrumento porque este período se considera necesario para asegurar el derecho a los aprendizajes básicas de la lectura, de la escritura y de otros saberes fundamentales de las áreas y de los componentes curriculares. Los tres documentos analizados afirmaron que la prueba tiene como objetivo contribuir en el proceso de alfabetización, evaluar el nivel en que los niños salen del ciclo de alfabetización, producir indicadores sobre la oferta de enseñanza y competir para mejorar la calidad de enseñanza.

Sobre los *impactos en la escuela*, sólo el Documento Básico de la ANA se refiere a los posibles impactos originados por el instrumento por ofrecer datos para el proyecto político pedagógico de la escuela, contribuir para mejorar la práctica pedagógica en la alfabetización y subsidiar el proceso de gestión, conforme indica Cruz (2015).

Al explayarse sobre *qué hacer con los resultados*, el volumen I del informe orienta las escuelas a analizar los resultados de la ANA juntamente con los resultados de la prueba Brasil. El documento básico afirma que, al traer la evaluación y sus resultados para la unidad escolar, se pretende ofrecer subsidios para orientar las prácticas pedagógicas, para el proyecto político-pedagógico, para los procesos de gestión para el acompañamiento del trabajo de alfabetización. Para tal, propone un análisis cualitativo de los resultados. Sobre

este aspecto, Libâneo (1994, p.195), al referirse sobre el tema de los resultados de la evaluación, afirma que:

La evaluación es una reflexión sobre el nivel de calidad del trabajo escolar tanto del profesor como el de los alumnos. Los datos recogidos durante el proceso de enseñanza, cuantitativo o cualitativo, se interpretan en relación con un patrón de desempeño y expresados en juicios de valor [...] acerca del aprovechamiento escolar. La evaluación es una tarea compleja que no se resume a la realización de pruebas y atribución de notas. La mensuración sólo ofrece datos que deben someterse a una apreciación cualitativa. La evaluación, de este modo, cumple funciones pedagógico-didácticas, de diagnóstico y de control respecto a las cuales se recurren a instrumentos de verificación del rendimiento escolar.

Finalmente, sobre el *trato con la heterogeneidad*, el documento básico afirma que el test prevé el desarrollo de acciones con el objeto de la atención específica para alumnos con necesidades educativas especiales, discutiendo el desarrollo de estrategias distintas, tales como matrices específicas y elaboración de instrumentos adaptados. En el informe 2013-2014, se indican instrumentos para atención especializada en apoyo a la aplicación del test a los estudiantes con deficiencias. Según el documento, en 2014 se aplicaron test ampliados en fuente 18 y 24 y el tiempo de aplicación para esos alumnos se aumentó en 20 minutos, desde que atendidos en aula separada. Sin embargo, no hay referencia a la heterogeneidad de aprendizajes, probablemente, por tratarse de un instrumento en gran escala.

## **5.2. ¿Cuáles son las concepciones de los gestores sobre las contribuciones del instrumento ANA para la evaluación del aprendizaje en el Ciclo de Alfabetización?**

Sobre lo que se debe evaluar al final del 3º grado del Ciclo de Alfabetización, dos gestoras (GC y GD) señalan que se debe evaluar si los niños saben escribir, leer y comprender. Sin embargo, una afirmó que se debe evaluar “si saben leer palabras estables, entender que es una frase, conocer los géneros y escribir solas, usar la escritura en su contexto usual” (GB). La otra gestora (GA) dijo que se debe evaluar el nivel de alfabetización y de letramiento del niño. De acuerdo con sus hablas, observamos que lo que se debe evaluar al final del 3º grado combina con la matriz de referencia de la ANA. Las respuestas demuestran que las profesoras se preocupan con un aprendizaje significativo.

Al preguntarles *si conocían la ANA y sobre lo que el instrumento evalúa*, todas las gestoras afirmaron conocer el instrumento. Una de las dos entrevistadas (GA y GC) afirmó que el instrumento evalúa la escritura, la lectura y la comprensión, la otra, GB dijo que evalúa lo que el alumno no sabe, evalúa más allá de la realidad. La GD afirmó que evalúa el nivel con que los niños salen de la alfabetización y del letramiento al final del tercer año. Sobre lo que el instrumento evalúa, la mayoría de las respuestas considera los objetivos de la ANA en el área del portugués, pero las entrevistadas no citaron que la ANA también evalúa los conocimientos matemáticos, así como ofrece datos que nos informan sobre las condiciones en que se desarrolla el trabajo escolar.

En relación con la *expectativa de los padres sobre el instrumento*, las respuestas quedaron bien divididas: GA señaló que los padres entienden que la ANA es una evaluación externa, pero no entienden su funcionalidad; GB afirmó que los padres tienen temor de ese tipo de instrumento; GC dijo que los padres aceptaron la ANA porque las evaluaciones externas ya integran la rutina escolar; finalmente, GD no respondió sobre las expectativas de los padres.

*Sobre la preparación para la aplicación del instrumento por parte de las escuelas*, la mayoría de las gestoras afirmó que no hubo ninguna preparación exclusivamente para la ANA, a pesar de existir una organización interna para la llegada del instrumento. Dos gestoras señalaron que refuerzan los contenidos establecidos por la secretaría de educación municipal y, en algunos casos, trabajan con los alumnos actividades con estructura semejante, como, por ejemplo, actividades de opción múltiple. Observamos que la falta de preparación e información para aplicar la ANA puede relacionarse con varios factores, tales como la falta de explicaciones e informaciones sobre el instrumento por parte de los órganos competentes.

Con respecto a *quién aplicó la evaluación y si tenía a alguien de la escuela presente durante la aplicación*, todas las gestoras afirmaron que la aplicación la realizaron agentes externos y que las profesoras de los terceros años estaban presentes en el momento de la realización de la prueba. Otro criterio considerado por nosotros era saber si la escuela consiguió acceder al instrumento, todas las entrevistadas afirmaron que no accedieron a la prueba debido al sigilo exigido. Resaltamos, aquí, que comprendemos el sigilo de la evaluación, antes y durante la aplicación, de extrema necesidad para que no exista

ninguna influencia por parte de los profesores, evitando, así, que eso interfiera en los resultados de la evaluación. Pero, después de la aplicación, el poder acceder al instrumento sería interesante para que los profesores y gestores pudieran apropiarse más del instrumento y saber en qué nivel los planteos se formulan, y, así, poder redireccionar lo que precisa ser mejorado, garantizando, con ello, una enseñanza y aprendizaje de calidad.

En lo que se refiere a *la contribución del instrumento para el proceso de enseñanza y aprendizaje*, las respuestas fueron bien divididas, una de ellas afirmó que el instrumento podría contribuir más si fuera más próximo de lo que es la realidad de los alumnos (GA). Otra gestora dijo que la “ANA contribuye para quien no está en el aula poder tener idea de que el aula existe, complementando que quien crea el instrumento no conoce la realidad en la práctica” (GB). La gestora GC dijo que “la ANA contribuye totalmente no para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que sirve como un diagnóstico de cómo el niño está” (GC). En contrapartida, la gestora GD afirmó “la ANA contribuye para que el profesor reflexione basado en los porcentajes de errores y aciertos que los alumnos obtuvieron, para que, a partir de allí, puedan redireccionar la forma de cómo trabajar en el aula”.

Al *tratar de la importancia de la evaluación en el último año del ciclo de alfabetización*, la mayoría afirmó que es importante, pues muestra cómo los alumnos salen del final del ciclo de alfabetización. Destacamos, a seguir, el habla de algunas de las entrevistadas para ejemplificar esa afirmación: “Sí, es importante porque es generalmente lo que uno entiende como cierre del ciclo, entonces es un momento bueno de evaluar [...] (GA) y “Es importante para que uno vea el proceso de cómo fue, cómo está, si realmente los tres años son suficientes para ser alfabetizados, y remite también al diagnóstico, si todavía continúa igual, para ver cómo está el nivel” (GC). Sin embargo, sólo una gestora afirmó que no considera la ANA una evaluación fundamental, afirmando que ella debe ser continua y no sólo al final del ciclo.

Sobre estas afirmaciones, observamos que la mayor parte de las gestoras consigue comprender la importancia de dicha evaluación al final del ciclo de alfabetización. Sólo una no consigue relacionar la ANA al PNAIC, que, por medio de ordenanza, defiende la necesidad de una evaluación nacional para verificar el nivel con que los alumnos salen al

final del ciclo de alfabetización. El informe de la ANA, en su volumen I, dice que los resultados de la misma deben analizarse junto con los de la Pruebita Brasil; en tal caso verificamos que existe una continuidad de las evaluaciones externas en el ciclo de alfabetización.

Sobre la *influencia de la ANA en la definición del plan de estudios del ciclo de alfabetización* y en especial del tercer año, dos gestoras (GA y GC) afirman que la ANA puede influir en la opción de los contenidos cobrados de forma específica en la escuela. Las otras dos (GB y GD) enfatizan no creer que la ANA pueda influir en la definición del plan de estudios, pues, para ellas, el instrumento no debería tener ese objetivo, dejando esa discusión para los municipios, los estados y el gobierno federal.

Yo no sé si la ANA está dentro de todo eso o si todo eso está dentro de la ANA, sólo sé que ninguna de esas cosas puede andar sola, y echarle la responsabilidad a una prueba, de validar esos conceptos, no es por ahí que uno precisa caminar, creo que la responsabilidad de validar esos conceptos es una responsabilidad colectiva, la construcción de los encauzamientos o derivaciones de la escuela, del municipio, del estado, e, incluso, a nivel nacional. Creo que eso tiene que ser una construcción colectiva, no creo que la ANA tiene que tener eso como estandarte. (GB).

Sobre este planteo, entendemos que la ANA puede y debería contribuir para definir un plan de estudios. Esta necesidad queda clara cuando analizamos el habla de algunas gestoras al afirmar que dicho instrumento está más allá de la realidad de algunos alumnos de determinadas regiones del país. La definición del plan de estudios para el ciclo de alfabetización le indica al profesor lo que es necesario trabajar cada año de este ciclo, conforme enfatiza Cruz (2012).

Sobre el *poder acceder y los impactos de los resultados de la ANA*, todas las gestoras pudieron acceder, en el sistema, a los resultados individuales de las escuelas en noviembre de 2015, pero el informe 2013-2014 sólo fue divulgado en diciembre del mismo año. Estos indicaban que las escuelas precisaban avanzar. La gestora GA afirmó que, debido a la tardanza en divulgar los resultados, todavía no hubo impacto por el hecho de la escuela todavía no haber analizado los resultados divulgados (GD). En general, el análisis de las entrevistas indicó que no hubo reuniones para discutir los resultados de la evaluación

En General, el análisis de las entrevistas indicó que no hubo reuniones para discutir los resultados de la evaluación por parte de la mayoría de las escuelas para futuras derivaciones. Observamos que la tardanza en divulgar los resultados de esta evaluación dificultó la comprensión de las gestoras sobre la importancia de los resultados del instrumento. Ellas explicaron que si el resultado sólo sale un año después de aplicar el instrumento, entienden que no se puede hacer mucho con aquellos estudiantes que realizaron la evaluación porque ya estarían en otra etapa de su escolarización. Además, hicieron hincapié en que el resultado no se discute con reflexión y sí sobre cómo la escuela debe actuar para mejorar sus indicadores de alfabetización. Este es un aspecto importante relacionado con las posibles contribuciones de las evaluaciones externas, resaltado por Alavarse (2013).

Cuando se trata de la *importancia de las condiciones de oferta para garantizar una enseñanza y aprendizaje de calidad*, la mayoría de las gestoras (GB, GC y GD) respondió que los cuatro ejes (gestión escolar, formación docente, infraestructura y organización pedagógica) son elementos fundamentales para evaluación de la escuela. Veamos el siguiente fragmento, a seguir:

Los cuatro ejes son claramente un cuarteto fantástico en la escuela. Por lo tanto, es esencial que uno tenga esos cuatro elementos bien estructurados en la escuela. Sin la simbiosis perfecta de estos cuatro ejes, uno no tiene garantía de ningún proceso en la escuela, ni de funcionamiento, ni de alfabetización, ni armonía, ni trabajo. Uno tiene que tener una gestión que lucha, por supuesto, para garantizar esa infraestructura, uno tiene que tener una gestión con un enfoque, no sólo en lo administrativo, sino con enfoque en el tema pedagógico de la escuela y la escuela lo necesita, incluso ahí no depende mucho de la gestión de la escuela pública, de profesores con cualificación para su enseñanza, con profesores con formación pedagógica [...] (GD).

Al mencionar las principales dificultades de la ANA para la práctica evaluativa de la escuela, las gestoras presentaron argumentos distintos en relación con las dificultades que el instrumento indica y, entre ellos, una dijo que "ser evaluado por números, esto genera un gran impacto" (GA). Una de las entrevistadas señaló como la mayor dificultad la "organización de la agenda de evaluaciones externas con las internas y la falta de conocimiento de los objetivos de la prueba" (GB). Sin embargo, la gestora GD dijo que el instrumento, en su concepción, no presenta ninguna dificultad. Por último, la gestora GC señaló como mayor dificultad la tardanza en dar a conocer los resultados.

Sobre las *contribuciones de la ANA para la práctica evaluativa de la escuela*, las gestoras presentaron también argumentos distintos: la gestora GA enfatiza “que contribuye para rehacer la propia práctica evaluativa”; la gestora GB dice que: “contribuye en relación con la experiencia que se adquiere, donde se observa que determinadas acciones no generan aprendizaje”; la gestora GD dice que “si tuviera un devolutivo más rápido de los resultados podría contribuir mucho más”. Todas las gestoras afirmaron que saber los resultados individuales de los alumnos ayudaría para mejor evaluar la causa de los resultados de las escuelas, pues ayudaría al “[...] profesor a tener una visión diferente de aquel alumno ‘¡no!’ Este aquí voy a tener que dedicarme más a él por tal fallo que tuvo [...]” (GB). Es decir, se observa que las gestoras consideran el acto de evaluar asociado al acto de enseñar, conforme indican Depresbiteres (2009), Zabala (1998) y Hoffman (2011). El habla indica una dificultad para explicitar cómo se daría la relación entre el municipio, la escuela y el aula en lo que se refiere a los encauzamientos o derivaciones a ser tomados a partir de los resultados obtenidos.

En general, el análisis de las respuestas de las gestoras con relación a la *concepción que poseen sobre la ANA y su comprensión* indicó que ellas todavía no tienen claro sobre cómo pueden usar los resultados divulgados de forma articulada con la evaluación interna, realizada en el aula; es decir, no saben cómo los resultados externos pueden ayudar en el proceso de monitoreo de los aprendizajes de los niños. Alavarse (2013), con relación a este aspecto, habla de la necesidad de asociar los resultados divulgados en las evaluaciones externas con las transformaciones necesarias a realizarse en la escuela para que se garantice el aprendizaje de todos los niños.

Cruz (2015) señala algunos principios que ayudan en la organización de una propuesta de acompañamiento de los aprendizajes de los niños en los municipios: (i) considerar que el ciclo de alfabetización garantiza la progresión escolar entre el 1º y 3º año de la EP, pero no garantiza la calidad de los aprendizajes de los niños cada año; (ii) necesidad de que los profesores alfabetizadores se apropien de una concepción de enseñanza basada en el trabajo diversificado para intervenir con calidad en medio a la heterogeneidad de conocimientos de los niños; y, por último, la importancia de elaborar colectivamente una propuesta de continuidad y profundización de los saberes que se construirán cada año del ciclo de alfabetización. Vinculado a estos principios, la referida

autora señala que los municipios pueden elaborar estudios para mejorar los niveles de aprendizaje; promover reuniones en las escuelas para divulgar y estudiar los resultados; adoptar estrategias de evaluación y acompañamiento de propuestas en las formaciones y en los materiales del PNAIC; incentivar el trabajo colectivo en las escuelas para incentivar el intercambio de experiencias entre los profesores, entre otras.

### **5.3. ¿Cuáles son las concepciones de los profesores sobre las contribuciones del instrumento ANA para evaluar el aprendizaje en el Ciclo de Alfabetización?**

Sobre la *preparación/orientación sobre los objetivos de la prueba antes de la aplicación*, todas las profesoras informaron que no hubo orientación por parte de agentes externos, sólo una de las entrevistadas afirmó que la coordinación orientó a los profesores del tercer grado. La única orientación que tuvieron fue sobre la conducta el día de la aplicación. Sobre la *aplicación del instrumento*, preguntamos si la escuela realizó algún trabajo con sus alumnos, en el sentido de prepararlos para la prueba. En este ítem, todas las profesoras negaron haber tenido preparación sobre los contenidos para la evaluación, pero afirmaron haberse organizado respecto al día de la aplicación de la prueba, y en la comunicación a los alumnos y a los padres. Sobre el *día de aplicación*, preguntamos a las profesoras quién aplicó el instrumento y si ellas estaban presentes, la mayoría de ellas informó que fue un agente externo quien aplicó la prueba y dijeron que estaban presentes.

Cuando se les preguntó si *podieron acceder a la prueba*, la mayoría de las profesoras afirmó no haber conseguido acceder. Sólo dos profesoras afirmaron haber conseguido acceder a la prueba en el momento de la evaluación para ver los planteos (PA1 e PD2). Sin embargo, todas las profesoras aseguraron conocer bien el documento orientador de la ANA y sólo una (PE) declara que, a pesar de conocer, no posee propiedad sobre el instrumento. Ya con relación al *conocimiento sobre la matriz de referencia de la ANA*, cinco profesoras afirmaron conocer. Para profundizar las respuestas, preguntamos si los *contenidos se observan en la formación inicial y continuada* y 62,5% de las profesoras (PA1, PA2, PB2, PC2, PD1) dijeron que la formación continuada del PNAIC considera los contenidos y se demuestran preocupadas con quien no participa de ella; pues, la formación inicial, según ellas, tiene mucha carga teórica y ayuda a comprender qué es y

cómo se evalúa en la ANA. Las profesoras PB1, PC1 y PD2 no participan de la formación continuada porque no optaron por la clase actividad, que es cuándo ocurren las formaciones de la Secretaría de Educación Municipal de Recife – PE, y, también, no participan del PNAIC porque los encuentros ocurren los sábados.

Profundizando la discusión, preguntamos sobre *qué evalúa el instrumento*, las respuestas fueron: dos (PA1 y PB1) afirmaron que evalúan cómo el alumno está en el final del ciclo sin delimitar qué sería evaluado; dos (PC2 y PB2) afirmaron que, además de la alfabetización en lengua portuguesa, evalúa si el niño razona de forma lógica y si tiene conceptos matemáticos; una (PD1) destacó que evalúa si el niño sabe leer; otra (PD2) cree que no evalúa la escritura por ser un instrumento superficial; una (PA2) profesora cree que evalúa la escritura de las palabras, la interpretación de texto, lectura y producción; y, por último, una (PC1) profesora no responde a la pregunta porque dice no saber. Basados en estas respuestas, *preguntamos qué se debe evaluar al final del ciclo de alfabetización*, la mayoría de las profesoras indica que se debe evaluar, en general, la capacidad de lectura y escritura de palabras, así como la comprensión y producción de textos (90%). Podemos ver una contradicción en las respuestas dadas, pues, a pesar de las profesoras haber informado conocer la matriz de referencia, no respondieron con propiedad sobre qué es lo que el instrumento evalúa, demostrando un conocimiento superficial sobre la ANA.

Cuando se les pregunta si los *criterios de evaluación de la ANA están de acuerdo con la realidad de los alumnos del tercer grado*, la mayoría de las entrevistadas afirmó que sí, que lo que se “exige” por el instrumento es lo que los niños al final del ciclo deben saber, pero subraya que, infelizmente, muchos niños no salen con esas habilidades, como ejemplifica la profesora PB1:

Ella está de acuerdo con lo que el niño debe alcanzar al final del ciclo de alfabetización, ahora la realidad que uno tiene no es la que se exige allí, debido al contexto social que uno tiene en su mayoría el contexto social, porque el niño no estudia fuera de la escuela, el niño no lee, el niño no hace los deberes, las orientaciones dadas en el aula quedan allí, los padres no los orientan sobre eso en casa, no tienen hora de estudio para los niños, entonces es sólo el profesor por el profesor [...].

Sólo una de las entrevistadas (PC1) afirma que los criterios no están de acuerdo con la realidad del tercer grado, porque estos criterios, según la profesora, no se piensan

según las diferencias entre las regiones brasileñas y, sí, se basan en la realidad de regiones más privilegiadas del país (sur y sureste, según su opinión).

Sobre *la importancia de la evaluación al final del ciclo*, la mitad de las encuestadas (PA1, PB2, PC2, PD1) piensa que la prueba es importante, pues es como si fuera una evaluación final del ciclo de alfabetización en que se puede tener una visión general del grupo, identificar si el niño es capaz de pasar para el siguiente nivel. Destacan que le serviría al estudiante, también para autoevaluarse. Sin embargo, para la profesora PC1, la ANA sólo sería importante si ocurriera en todos los grados del ciclo para que tuviera una verdadera contribución. Cuestionadas sobre la posibilidad de influencia de la prueba en el plan de estudios de la escuela, cinco de las entrevistadas declararon que no influye en el plan de estudios de la escuela, dos dijeron que sí y una no respondió. El análisis de los resultados muestra que las profesoras no conocen el principal objetivo de la evaluación puesto en el documento oficial, porque ninguna señaló como importante el hecho de la ANA trabajar para la mejora de la educación pública del país y ser una fuente de indicadores que subvencionan la formulación de las políticas públicas.

Sobre la etapa de divulgación de los resultados, preguntamos si las profesoras accedieron al resultado y si tal hecho provocó algún impacto en su práctica. Sobre estos aspectos, se obtuvieron los siguientes datos: cuatro profesoras informaron no tener conocimiento del resultado (PA1, PB2, PC2, PD1) y dos profesoras (PA2, PC1) consiguieron acceder e informaron que el mayor impacto fue en la revisión de la práctica, dos profesoras (PB1, PD2) que consiguieron acceder al resultado informaron que no sufrieron ningún impacto generado directamente por la ANA. Al preguntarles si sería interesante *conseguir acceder a los resultados por alumno*, en secreto de los nombres, las respuestas fueron: nueve de las entrevistadas afirmaron que sería interesante poder ver el resultado que cada niño obtuvo en la prueba para evaluar mejor el aprendizaje; una profesora (PB2) dijo que no, pues es en el trabajo individual que ella visualiza lo que el estudiante necesita.

Cuando se les preguntó si hubo reunión para discutir los resultados en la ciudad, todas las profesoras afirmaron que no hubo ninguna reunión en el municipio, sólo una de las profesoras (PD1) informó que hubo en la escuela y por iniciativa de la Coordinación. Con respecto a las acciones de la escuela frente a los resultados, 87.5% de las

entrevistadas dijo que no se realizaron acciones vinculadas al resultado de la ANA y, sólo una profesora (PA2) declaró que sí, pues los debates realizados en la escuela después del resultado se reflejaron en el aula. Profundizamos esta discusión y preguntamos si frente a los resultados se realizaba una autoevaluación de la práctica docente y ocho de las encuestadas indicaron que sí, sobre todo, verificando las habilidades adquiridas por los alumnos consideradas como reflejo de su práctica. Los otros no respondieron a la pregunta.

Al preguntarles a las profesoras si la *evaluación contribuye para la organización del ciclo para los niños que van a entrar en el ciclo de alfabetización*, las profesoras presentaron respuestas diferentes. Las entrevistadas indicaron que algunos elementos deben considerarse para que eso pueda ocurrir, tales como: que el resultado salga más rápido, que se considere la diversidad de realidades de los niños, un mayor seguimiento y orientación para implementar la ANA y las acciones que deben promoverse en la escuela después de la divulgación de los resultados. Sólo dos de las profesoras informaron que la ANA contribuye para la autoevaluación de su práctica y como indicador de aprendizaje de los alumnos (PB1, PC2).

Por último, preguntamos sobre *cuáles son las mayores dificultades y aportaciones que puede representar este tipo de instrumento de evaluación para la práctica evaluativa y de seguimiento de aprendizaje de los alumnos*. Con respecto a las dificultades, las profesoras (PA2, PC1) señalan la falta de acceso a las pruebas y la falta de explicaciones y orientación para los alumnos y profesores (PA2, PB1); otras señalaron el hecho de la prueba estar fuera de la realidad de los estudiantes, pues debería llegar más planificada para los profesores (PB1, PD1); finalmente, destacaron la tardanza de los resultados (PB2) y el hecho de que los resultados fueron divulgados de forma general y no individualizada por niño (PC2). Respecto a las contribuciones, sólo seis profesoras (PA1, PA2, PB1, PC1, PC2, PD1) señalaron como aporte la posibilidad de reflexión sobre la práctica docente basadas en lo que fue divulgado.

Perrenoud (1999) destaca que la función sumativa (caso de la ANA) se relaciona con la evaluación realizada al final del proceso y sirve para verificar los aprendizajes y producir indicadores de las prácticas. De igual modo, Silva y Gomes (2011) enfatiza que esta tiene por finalidad indicar los alcances, desvíos y distanciamientos entre lo que fue resultado

de la evaluación y los objetivos previamente negociados y definidos. La ANA tendría, prioritariamente, esa función. Es decir, la ANA sería una de esas formas, pero no la única. Es necesario que los profesores y las escuelas puedan realizar evaluaciones cotidianas y múltiples para conocer la realidad de cada uno de los niños, regular el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionando las funciones diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación. Bajo este contexto, rescatamos lo que señala Depresbiteris (2009) al destacar la importancia de la diversidad de instrumentos de evaluación para que las profesoras puedan atender la pluralidad de formas de construcción de los aprendizajes para conocer el grado de aprendizaje de sus alumnos.

## 6. Consideraciones Finales

Destacamos que nuestra investigación pretende investigar la concepción de docentes y gestores sobre el instrumento de Evaluación Nacional de la Alfabetización (ANA) y sus posibles contribuciones a la evaluación del aprendizaje en el Ciclo de Alfabetización. Verificamos que la concepción de evaluación encontrada en los documentos base de la ANA define esta prueba como una herramienta para diagnosticar la situación escolar de los estudiantes que salen del 3<sup>º</sup> grado del Ciclo de Alfabetización; sin embargo, el análisis de los datos señaló que su establecimiento está comprometido todavía, según las gestoras y profesoras participantes de esta investigación.

Aunque ellas destacaron que la ANA evalúa la lectura, la escritura y las matemáticas, conocimientos esenciales para el niño al final del ciclo de Alfabetización, se demostró no haber ninguna preparación para aplicar esta evaluación y comprensión de la relación de dicha evaluación con el proceso de enseñanza que se desarrolla en las clases. Es como si no hubiera un enlace entre lo que se enseña durante el Ciclo de Alfabetización y lo que se diagnosticará por este instrumento. En algunas discusiones, quedó claro que el instrumento sólo sirve para medir el nivel que el alumno fue capaz de lograr en relación con el proceso de alfabetización, sin tener ninguna relación con lo que se desarrolla en el aula y lo que puede mejorarse para el futuro en la práctica de los profesores y en la propuesta de alfabetización de la escuela. La misma concepción impregna la contribución de la ANA en relación con el plan de estudios, porque sólo un pequeño porcentaje de las profesoras afirmó que la prueba puede influir en su definición. Creemos que la falta de

formación continuada sobre ese instrumento de evaluación puede contribuir para este desconocimiento relativo a su aplicabilidad en el contexto del Ciclo de Alfabetización.

Los documentos orientadores de la ANA destacan la importancia de que la comunidad escolar reflexione sobre los resultados de la ANA junto a los obtenidos en las aplicaciones de las evaluaciones realizadas por las profesoras en el contexto escolar para mejorar el aprendizaje de los niños. Sin embargo, el retraso de la retroalimentación de los resultados por parte del MEC obstaculiza la reflexión de dicha comunidad. Además, la retroalimentación del MEC no orienta la gestión escolar a utilizar los datos de la ANA en su beneficio para trabajar encima de los indicadores, lo cual mejoraría el proceso de enseñanza y aprendizaje. Observamos también la ausencia de reflexiones en los documentos y en el habla de las entrevistadas (gestoras y profesoras) sobre posibles factores que podrían considerarse en el proceso de repensar la práctica pedagógica a partir de los resultados obtenidos en el Ciclo de la Alfabetización. El análisis de la práctica docente a partir del proceso de evaluación externa es algo puntual e individual en las escuelas investigadas.

En la divulgación de los resultados, se identificó que no hubo devolutivo del Ministerio de Educación (MEC) de cómo la gestión escolar debe usar los datos de la ANA para garantizar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, así como sobre cuáles son los posibles factores que los profesores podrían considerar para repensar su práctica pedagógica y, así, mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos en el Ciclo de Alfabetización. Aquí destacamos un vacío en la guía para aplicar el instrumento. Alavarse (2013) destaca esta relación entre las evaluaciones externas e internas como necesaria para una calidad en el proceso educativo. -

## Referencias

ALAVARSE, O. M. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. *Revista Educação*, São Paulo, 2013. Disponible en: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos-302490-1.asp>>. Accedido el: 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/>>. Acessado 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](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>. Acessado 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.

DEPRESBITERIS, 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*. Puerto 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.

LIBÂNIO, J. C. *Didática*. 2. ed. San Pablo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. San Pablo: Cortez, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. San Pablo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. San Pablo: 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. Disponible en: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)>. Accedido el: 15 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Sistema de escrita alfabética*. San Pablo: Melhoramento, 2012.

PERRENOUD, P. Uma abordagem pragmática da avaliação formativa. In: \_\_\_\_\_. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Puerto 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. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05>>. Accedido el: 02 mar. 2015.

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

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

Recibido en: 20/05/2016

Aceptado para publicación en: 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.

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

### **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.

