

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

FRANCISCA EUDEILANE DA SILVA PEREIRA

**AS APROPRIAÇÕES E OS USOS DE RESULTADOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO  
SAETHE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: UM DIÁLOGO COM  
PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**

JUIZ DE FORA

2016

FRANCISCA EUDEILANE DA SILVA PEREIRA

**AS APROPRIAÇÕES E OS USOS DE RESULTADOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO  
SAETHE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: UM DIÁLOGO COM  
PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza

Coorientador: Prof. Dr. Luis Antônio Fajardo Pontes

JUIZ DE FORA

2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Francisca Eudelaine da Silva.

As apropriações e os usos de resultados obtidos na avaliação SAETHE como instrumento pedagógico: : Um diálogo com professores alfabetizadores da Rede Municipal de Teresina / Francisca Eudelaine da Silva Pereira. -- 2016.

170 f.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

1. Apropriação de Resultados. 2. SAETHE. 3. Avaliação na alfabetização. I. Souza, Elisabeth Gonçalves de, orient. II. Título.

FRANCISCA EUDEILANE DA SILVA PEREIRA

**AS APROPRIAÇÕES E OS USOS DE RESULTADOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO  
SAETHE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: UM DIÁLOGO COM  
PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

---

Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof. Dr. Luis Antônio Fajardo Pontes (coorientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Dedico este trabalho ao casal Antônio Estevão Pereira e Maria Lopes Pereira (*in memoriam*), que na labuta diária, sem luxo e sem conforto, deram-me o maior dos legados por serem exemplos de honestidade, força, resistência, amor e fé em Deus.

## AGRADECIMENTOS

Hora de agradecer! Como estou feliz!

Primeiramente a Deus. Nesta trajetória, senti sua presença em minha vida de forma descomunal.

São muitas as pessoas que estiveram comigo desde antes, muito antes deste mestrado, e que estarão sempre em meu coração.

À minha família, pela identidade que construí através dos bons exemplos. Aos meus avós maternos, que me presentearam com o melhor legado, homem e mulher do campo, trabalhadores incansáveis, que na dureza da vida da roça jamais me deixaram faltar sábias palavras, que me conduzem até hoje ao caminho da honestidade, do trabalho e da fé em Deus.

Obrigada aos meus pais! À minha mãe, pelo exemplo de mulher honesta e de professora dedicada. Se na vida nunca me senti sozinha, obrigada pelo amor que transborda de ti. Ao meu pai, pela força e superação que emana de seu íntimo, por jamais se entregar às limitações de sua deficiência. Obrigada pela educação escolar que me proporcionaram!

À Aylla, por ser minha melhor amiga, o maior dos presentes que Deus me deu. Sempre meiga e compreensiva com minhas ausências, frutos de uma jornada de trabalho de três turnos.

Obrigada ao Lucas, pela compreensão. Por ter suportado as ausências, pela paciência, pela tolerância e, sobretudo, pelo companheirismo.

Obrigada aos amigos. Sim! Eu os tenho! Amigos verdadeiros que me motivaram e me deram força nos vários momentos em que achei que não conseguiria. Amigos que a vida me deu, amigos que a morte levou...

Às amigas Ceíça Dias, Edilma, Mirian, Marcela, Luana e Rosimay, por aquelas tardes de domingo e pela compreensão quanto às minhas ausências.

À minha amiga Desterro, pelo zelo que dedica a mim e à Aylla.

Aos meus compadres Erick e Alindsay, pela amizade sólida, e ao João Eudes, que ainda que distante, sei que o sentimento fraterno é fiel e verdadeiro.

À profa. Salete Boakari, a quem dedico apreço, admiração e amizade. Obrigada por me escolher e me acolher como aprendiz de avaliação.

À Eliane Araújo, que me orientou nos primeiros passos.

Às amigas Silvânia Uchôa e Wilna Lima, pela amizade e pelo bom humor sempre.

À todos da escola Zoraide Almeida, sob a direção de Dulcival Moura Fé, a quem agradeço e tenho admiração pessoal. A todos com quem convivi e aos amigos Diego (Lolyto), Vanusa, Luciana, Marilene, Jesus e Fausto, porque como o Zoraide não há (e nunca haverá)!!!

A todos da Primeira Igreja Batista do Bairro Saci, em especial a Ana Virgínia e ao Pastor Vicente.

Aos amigos do mestrado, todos, pelas madrugadas compartilhadas. Em especial aos grandes amigos Bethinha, Abner, Marcele, Dênio, Sandra, Dulci, Ana Cecília, Nety, Sueanne, Tatiane, Wagner e Moacyr. Pessoas especiais, que a vida me deu de presente. À Ester e à Giovanna, que nesta trajetória foram companheiras; jamais esquecerei nossas andanças.

À todos da SEMEC, em especial às Professoras Luisa Solano, Irene Lustosa, Antonia Melo e Geovania Lura. A todos da Divisão de Avaliação: Ozanira, Daniele, Natan, Ludmar e Dinavan. Também à Hostiza, pela colaboração valiosa.

Aos colegas da Formação de professores e à equipe da Superintendência.

À Faculdade FAMEP, em especial Hellen Matilde, Paulo Ricardo, Vianna, Junior, Susana, Hysabel, Fabrícia, Oneide, e ao casal Washigton e Mercês.

Aos amigos recentes da Faculdade FACEMA, em especial ao Prof. Marcos Aurélio e a todos que me fazem sorrir na BR Teresina - Caxias.

Aos amigos da UESPI, em especial Rosineide, Benaia, e às professoras Fátima e Amparo Holanda.

Aos amigos Arnaldo Jr da UFPI e Nádia Catarina, pela sincera amizade.

À Múltipla Pós-Graduação, em especial Thanadra e Juliana, pelo carinho a mim destinado. Às amigas Erislene e Erisnalda, pelas oportunidades ao longo desses dois anos.

Aos orientadores Profa. Elisabeth e Prof. Antônio Fajardo, como também aos Professores Wagner Resende, Rosangela e André Bochetti, às Asas Amanda e Luciane, bem como à Mariana, imprescindíveis neste trabalho.

A todos que foram meus alunos e aos invisíveis por me fortalecerem.

Finalmente, e não menos importante, aos professores alfabetizadores, em nome da Tia Hilda, por ter permanecido com aquela turma de segunda série da

Unidade Escolar Pedro Sá, que mesmo com meses e meses de salário atrasado, resistiu. Valeu! Sigo seu exemplo de compromisso junto aos alunos.

Ao tempo que brinca e me faz resiliente!



## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão discute a temática da apropriação de resultados das avaliações externas, realizada pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), investigando de que modo os professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Teresina poderiam aprimorar suas práticas pedagógicas, utilizando os resultados da avaliação SAETHE. Como aporte teórico, utilizamos principalmente Lück (2012), Vianna (2005), Libâneo (2008, 2012), Klein (2011), Horta Neto (2010), Oliveira e Rocha (2007), Fontanive (2011), Soligo (2010), que falam sobre avaliação, e Soares (2001, 2004, 2009, 2016), no eixo da alfabetização. Os objetivos específicos são: discutir a percepção e a compreensão dos sujeitos sobre prática pedagógica e currículo e analisar o papel, a contribuição e os desafios da apropriação de resultados das avaliações externas como ferramenta pedagógica no ciclo de alfabetização. Assumimos como hipóteses que professores do ciclo de alfabetização da Rede de Teresina não se apropriam ou fazem uso das informações geradas pela avaliação externa em prol da elevação da proficiência dos alunos. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa e, como instrumentos, grupos focais e questionários. Conforme verificamos, esta hipótese foi confirmada por meio da análise dos dados coletados, mas há ainda outros problemas que foram detectados, tais como: (i) falta de uma proposta curricular única de trabalho em alfabetização que considere o letramento como parte do processo; (ii) falta de clareza por parte de grande parte dos professores em relação ao trabalho em ciclo; (iii) falta de uma proposta de formação para coordenadores Pedagógicos com ênfase na apropriação pedagógica de resultados de avaliações externas; (iv) necessidade de os superintendentes Escolares atuarem mais junto aos gestores escolares, de modo a conhecerem as dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores; (v) falta de discussão coletiva sobre avaliações externas que envolva diretores, coordenadores e professores do ciclo de alfabetização; (vi) ausência de conhecimento sobre as finalidades de avaliações internas e externas; (vii) compreensão de que matriz de habilidades é currículo proposto. Propomos, dessa forma, um plano de ação, que visa principalmente à elaboração de uma proposta curricular para a Rede Municipal de Teresina.

**Palavras-chave:** Apropriação de resultados; SAETHE; Avaliação na Alfabetização.

## ABSTRACT

This work was developed on the Professional Master in Management and Education Evaluation from the Center for Public Policies and Education Evaluation on the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case presented here discusses the appropriation of external evaluation results by Teresina Educational Evaluation System (SAETHE), investigating how the Literacy teachers from Teresina Educational System could improve their pedagogical practices from SAETHE evaluation results. For the theoretical support, we use mainly Lück (2012), Vianna (2005), Libâneo (2008, 2012), Klein (2011), Horta Neto (2010), Oliveira e Rocha (2007), Fontanive (2011), and Soligo (2010), about evaluation, and Soares (2001, 2004, 2009, 2016), about literacy. The specific aims are: discussing the individuals' perception and understanding about pedagogical practice and curriculum, and analyzing the role, the contribution and the challenges on the appropriation of the external evaluations results as a pedagogical tool in the literacy cycle. Our hypothesis is that teachers from Teresina educational system, who work with literacy cycle, do not appropriate or use the information generated by the external evaluation in order to increase the students' proficiency. Thus, we used as methodology the qualitative research, and as instruments the focus groups and questionnaires. As we noted, this hypothesis was confirmed by analyzing the collected data, but there are other problems that have been detected, such as: (i) lack of a single curriculum proposal; (ii) lack of a large number of teachers' conscience about the work in cycle; (iii) lack of a training proposal for Pedagogical coordinators with emphasis on the pedagogical appropriation of external evaluation results; (iv) school superintendents to work more closely with school administrators in order to know the difficulties faced by the literacy teachers; (v) lack of a collective discussion about external evaluations, involving principals, coordinators and teachers from the literacy cycle; (vi) lack of knowledge about the purposes of internal and external evaluations; (vii) understanding about the idea that the skill matrix is proposed curriculum. We propose, therefore, an action plan, which mainly aims at the elaboration of a curricular proposal for the public schools from Teresina.

**Keywords:** Results appropriation; SAETHE; Evaluation on Literacy.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABC	Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOM	Diário Oficial do Município
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Escolares

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma da SEMEC/ Localização do Superintendente Escolar .....	81
----------	--------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Desempenho de alunos em Matemática 2013 (entrada) .....	50
Gráfico 2	Desempenho de alunos em Língua Portuguesa 2013 (entrada) ....	51
Gráfico 3	Desempenho de alunos em Matemática 2013 (saída) .....	52
Gráfico 4	Desempenho de alunos em Língua Portuguesa (saída) .....	53
Gráfico 5	Percentual de acerto da Rede Municipal em Língua Portuguesa (teste 1) – 2014 .....	54
Gráfico 6	Percentual de acerto da Rede Municipal em Matemática (teste 1) – 2014 .....	56
Gráfico 7	Percentual de acerto por níveis em Leitura - 2015 (entrada) .....	56
Gráfico 8	Percentual de acerto por níveis em Matemática no ano de 2015 (entrada) .....	57
Gráfico 9	Resultado comparativo da Provinha Brasil de leitura (saída).....	57
Gráfico 10	Resultado comparativo da Provinha Brasil de Matemática (saída)	58
Gráfico 11	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em leitura .....	64
Gráfico 12	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em escrita .....	64
Gráfico 13	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Matemática	65
Gráfico 14	Desempenho de alunos do 2º ano.....	72
Gráfico 15	Desempenho de alunos do 3º ano do EF .....	73
Gráfico 16	Média de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) .....	74
Gráfico 17	Comparativo de desempenho de alunos do 2º ano em Língua Portuguesa (Leitura) .....	75
Gráfico 18	Média de proficiência de Língua Portuguesa (Escrita) .....	75
Gráfico 19	Comparativo de desempenho de avaliação SAETHE de saída Língua Portuguesa – Escrita - 2º Ano do Ensino Fundamental .....	76
Gráfico 20	Comparação de proficiência média 3º ano- Língua Portuguesa (Leitura) .....	76
Gráfico 21	Padrões de desempenho Língua Portuguesa 3º ano leitura SAETHE .....	77
Gráfico 22	Comparativo da média de proficiência em Língua portuguesa (escrita) 3º ano .....	77
Gráfico 23	Padrões de desempenho Língua Portuguesa 3º ano (escrita)	

	SAETHE .....	78
Gráfico 24	Respostas dos questionários com relação a questões relacionadas à alfabetização e letramento .....	102
Gráfico 25	Respostas dos questionários com relação aos programas IAB e PNAIC.....	113
Gráfico 26	Respostas dos questionários com relação aos programas IAB e PNAIC e seus impactos .....	114
Gráfico 27	Respostas dos questionários com relação aos programas IAB e PNAIC e as preferências pessoais dos professores .....	115
Gráfico 28	Respostas dos professores sobre como é realizada a avaliação dos alunos .....	122
Gráfico 29	Respostas de todos os participantes da pesquisa à pergunta “as avaliações internas e externas têm a mesma finalidade?” .....	126
Gráfico 30	Respostas dos professores sobre o acesso ao desempenho dos alunos no SAETHE .....	131
Gráfico 31	Respostas dos professores sobre como é realizada a avaliação dos alunos .....	134
Gráfico 32	Respostas dos professores sobre como é realizada a avaliação dos alunos .....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Indicadores de atendimento - Programa Alfabetização Especial em 2015 .....	39
Quadro 2	Indicadores de atendimento - Programa Alfabetização Intensiva em 2015 .....	40
Quadro 3	Indicadores de atendimento Programa Estruturado 4º e 5º ano em 2015 .....	41
Quadro 4	Descrição dos níveis da Provinha Brasil nos testes 1 e 2 em Língua Portuguesa e Matemática .....	46
Quadro 5	Descrição das habilidades por níveis de desempenho em Língua Portuguesa - Provinha Brasil .....	47
Quadro 6	Descrição das habilidades por níveis de desempenho em Matemática – Provinha Brasil .....	48
Quadro 7	Participação de escolas no ano de 2014 (entrada) .....	53
Quadro 8	Participação dos alunos (entrada) no ano de 2014 .....	54
Quadro 9	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em leitura .....	62
Quadro 10	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em escrita.....	63
Quadro 11	Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Matemática ..	64
Quadro 12	Descrição dos parâmetros dos padrões de desempenho .....	74
Quadro 13	Número de superintendentes escolares lotadas por zona .....	85
Quadro 14	Perfil de atendimento e localização das escolas pesquisadas .....	102
Quadro 15	Identificação dos participantes da pesquisa através de grupos focais.....	105
Quadro 16	Principais pontos de melhoria encontrados através dos dados coletados .....	139
Quadro 17	Problemas e melhorias propostas .....	140
Quadro 18	Realização de seminário para elaboração de proposta curricular única para alfabetização .....	143
Quadro 19	Realização de cursos de curta duração para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Participação de alunos da Rede Municipal de Ensino de Teresina na ANA em 2013 .....	63
Tabela 2	Participação de alunos da Rede Municipal de Ensino de Teresina na ANA em 2014 .....	63
Tabela 3	Participação e disciplinas avaliadas pelo SAETHE / 2014 .....	69
Tabela 4	Participação dos alunos nos anos 2014 e 2015 .....	69



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O DESAFIO NACIONAL DE ALFABETIZAR NA IDADE CERTA.....</b>	<b>24</b>
1.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Teresina.....	33
1.2 O Programa Alfa e Beto na rede municipal.....	38
1.3 A avaliação externa e o município de Teresina.....	42
1.4 Avaliação externa na alfabetização: Provinha Brasil .....	45
1.4.1 Provinha Brasil: A realidade da Rede Municipal de Teresina: 2013 a 2015 .....	50
1.4.2 Comparativo de resultados da Rede Municipal entre 2014 e 2015 ..	57
1.4.3 Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA .....	59
1.5 A avaliação externa em Teresina pelo sistema próprio de avaliação: o SAETHE.....	69
1.5.1 Sistema próprio de avaliação: o SAETHE.....	70
1.6 A Superintendência Escolar e a gestão da aprendizagem no ciclo de alfabetização .....	
<b>2 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO EM TERESINA .....</b>	<b>85</b>
2.1 Pressupostos teóricos sobre alfabetização e avaliações em larga escala .....	86
2.2 Percurso metodológico.....	101
2.2.1 O ciclo de Alfabetização no contexto das escolas pesquisadas.....	104
2.2.2 A coleta dos dados da pesquisa: grupos focais e questionários	105
2.3 Análise dos dados.....	107
2.3.1 Prática pedagógica, currículo e matriz de habilidades na alfabetização: as concepções e percepções dos sujeitos pesquisados .....	109
2.3.2 Conhecimento sobre avaliações internas e externas e suas apropriações: o que dizem os sujeitos pesquisados.....	131

2.4	Algumas conclusões a respeito da análise .....	139
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO EM TERESINA .....	140
3.1	Os problemas encontrados e possíveis soluções propostas .....	140
3.2	As ações a serem desenvolvidas em Teresina.....	141
3.2.1	Proposição I .....	142
3.2.2	Proposição II .....	147
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

A qualidade da educação no Brasil tornou-se, nas últimas décadas, um dos maiores desafios para as políticas educacionais, principalmente no que se refere à alfabetização das crianças matriculadas nos três primeiros anos do ensino fundamental, haja vista o significativo percentual de pessoas não alfabetizadas.

Atualmente, muito se tem discutido sobre a idade adequada para a alfabetização. Magda Soares (2016, p.38) afirma que este assunto é “polêmico e controverso”, uma vez que, segundo ela, este processo é contínuo e, portanto, não há como definir um início ou um término. No entanto, é preciso considerar a organização do ensino formal no Brasil, que dispõe que os três primeiros anos do ensino fundamental – sendo que a criança é matriculada aos seis anos –, são destinados ao desenvolvimento do processo de alfabetização, devendo o aluno estar alfabetizado ao fim do terceiro ano, ou seja, aos oito anos.

O Parecer CNE/CEB nº 7 (BRASIL, 2010) apresenta como principal fundamento a garantia de matrícula no ensino fundamental como uma conquista e efetivação de direitos, dentre eles a educação. Os direitos destacados no documento “[...] estão fortemente associados ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais” (BRASIL, 2010, p. 28).

Em face desta realidade nacional, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina (PI), em consonância com as determinações legais que preconizam a garantia do direito à educação, objetivando garantir a melhoria do desempenho acadêmico do aluno, aponta como meta, no escopo do Planejamento Estratégico para o ano de 2014:

[...] 1. Implementar práticas pedagógicas para melhorar o desempenho acadêmico do aluno, cuja meta relacionada à alfabetização descreve: 1.2 Elevar o índice de alfabetização dos alunos matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º ano e SE LIGA<sup>1</sup>: 1º ano: em 9,8% (de 71% para 78%); 2º ano: em 8,1% (de 74% para 80%); 3º ano: em 8,4% (de 83% para 90%); SE LIGA: em 11,1% (de 72% para 80%) (TERESINA, 2014).

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido em parceria com o Instituto Ayrton Senna que tem por objetivo alfabetizar alunos em distorção idade-série e assim, corrigir o fluxo escolar através da promoção do aluno.

Neste contexto, é fundamental discutir o papel da avaliação externa no ciclo da alfabetização, e como os professores alfabetizadores podem, por meio do planejamento e da definição de ações voltadas para a efetivação desse ciclo, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, melhorar suas práticas, utilizando evidências de avaliações como subsídio para alfabetizar todas as crianças.

Tendo em vista que a avaliação pode contribuir para reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, em 2014, foi criado em Teresina um sistema próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Tal sistema tem por objetivo avaliar o desempenho na Rede Municipal de Ensino de Teresina, a fim de utilizar os resultados obtidos para promover mudanças capazes de melhorar a qualidade da educação ofertada (TERESINA, 2014).

Em sua primeira edição, foi realizada uma avaliação censitária no início do ano letivo, de Língua Portuguesa (leitura e escrita), e Matemática, nas turmas de segundo e quarto anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Além desta etapa, os anos finais foram avaliados através das turmas de oitavo ano. Estiveram presentes nesta avaliação aspectos relacionados à Língua Portuguesa (leitura e produção de texto) e Matemática. A educação infantil, mais especificadamente o segundo período, também foi foco da avaliação.

Através do SAETHE, no ano de 2014, foram realizadas, em etapas distintas, avaliações em larga escala. Na primeira etapa, no início do período letivo (abril), foi realizada a avaliação de entrada, com a finalidade de diagnosticar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Tal diagnóstico é feito com base em uma matriz de referência, considerada um recorte do currículo, que congrega habilidades e competências de uma dada área do conhecimento de uma série/etapa.

Nas turmas do segundo ano do ensino fundamental – sendo 5.490 alunos avaliados –, o resultado observado em Língua Portuguesa, mais especificadamente em leitura, evidenciou que 40,5% dos estudantes da rede estão localizados na escala de proficiência abaixo do básico e básico. Desse total, 10,2% estão no padrão abaixo do básico, e 30,3% no básico. Considerando o resultado da mesma avaliação de entrada, em escrita, aplicada a 5.463 alunos do segundo ano, observou-se que 43,5% estavam no padrão de desempenho considerado abaixo do básico, e 33,7% foram no padrão básico. Para o terceiro ano, 20,8% dos alunos tinham um padrão de desempenho considerado abaixo do básico, e 34,5% se enquadraram no padrão básico.

Uma breve análise dos dados permite afirmar que o ciclo de alfabetização no município de Teresina requer atenção, uma vez que um quantitativo considerável de estudantes se encontra alocado no padrão de desempenho considerado abaixo do básico. Isso porque, segundo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)<sup>2</sup>, o aluno alocado no padrão abaixo do básico na escala de proficiência possui habilidades consideradas incipientes e, portanto, carece de intervenção (CAEd, 2014). Cabe salientar que tal intervenção tem por objetivo atuar na melhoria do ensino ofertado.

Partindo deste pressuposto, este trabalho tem por objetivo investigar de que modo os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina poderiam aprimorar as práticas, do ponto de vista pedagógico, os resultados da avaliação do SAETHE. Tal justificativa pauta-se na evidência apontada pelo resultado da avaliação externa, através da qual se observa estatisticamente a baixa proficiência de alunos em processo de alfabetização. Pretendemos, com este trabalho, possibilitar aos atores uma discussão sobre como melhor utilizar os resultados de avaliações externas e, assim, proporcionar um redirecionamento das práticas desenvolvidas em sala de aula para garantir a alfabetização de todas as crianças.

A escolha pela temática alfabetização se deu não somente pelo diálogo com a minha trajetória profissional, mas também pela relevância pessoal<sup>3</sup>. No que diz respeito a essa última, sou natural de uma cidade do interior do Piauí e neta de trabalhadores rurais não alfabetizados, paternos e maternos, cuja prole totaliza trinta e seis tios, todos trabalhadores rurais ou de baixa escolaridade. Meu pai, ciente de sua condição de baixa escolarização, e face ao constrangimento que esta condição impõe, denomina-se “semianalfabeto”, e minha mãe é professora aposentada da Rede Estadual do Piauí, com formação em nível médio, tendo dedicado vinte e oito anos de exercício à alfabetização de adultos.

Profissionalmente, sou pedagoga da Rede Municipal de Educação de Teresina desde 2006. Assumi, posteriormente, a função de Coordenadora

---

<sup>2</sup> O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

<sup>3</sup> Utilizo expressões em 1ª pessoa, considerado que estou, de forma pessoal, ligada à temática deste trabalho.

Pedagógica em uma escola localizada na zona periférica da cidade de Teresina. Com o passar dos anos, observei, através dos indicadores próprios da escola (número de alunos matriculados, frequência escolar, resultados de avaliações internas e externas etc.), que alfabetizar os alunos na idade adequada era algo desafiador, uma vez que, ano após ano, ao final do terceiro ano, sempre havia alunos ainda não alfabetizados. Tal situação sempre me incomodou bastante. Nos anos de 2013 e 2014, atuei na formação de professores como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), experiência através da qual pude perceber que a realidade por mim vivenciada, no contexto da escola, é também comum em outras realidades de escolas públicas municipais de Teresina.

Atualmente, como Superintendente Escolar, cumpro uma jornada de quarenta horas semanais realizando o acompanhamento técnico do desenvolvimento das ações pedagógicas, no âmbito da escola, através de visitas semanais ou quinzenais. Além disso, sou membro da divisão de avaliação da secretaria. Nas visitas realizadas e no meu trabalho diário, observo que as escolas possuem dificuldades comuns, e que muitos alunos não estão na condição de alfabetizados ao final do ciclo de alfabetização.

Dentre as dificuldades comuns às escolas do município de Teresina, no que tange à garantia de aprendizagem dos alunos, indicamos a alfabetização como um grande desafio para todos. Isso porque a condição de não alfabetizado gera retenção ao findar do terceiro ano, e isso pode repercutir na permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, no prosseguimento de sua vida escolar.

A situação causa em mim inquietação, pela relevância pessoal, como também pela concepção própria de que a escola é o espaço destinado à aprendizagem. Não assegurar a aprendizagem a todos os alunos significa o não cumprimento da função social à qual se destina.

A ideia de Macedo (2000) de que a alfabetização é uma questão de aprender a língua padrão ainda permeia a grande maioria dos programas voltados para o ensino de leitura/escrita, que frequentemente têm como foco a leitura técnica. Destacamos, neste trabalho, a importância de o professor do ciclo de alfabetização apropriar-se de informações produzidas pela avaliação SAETHE para replanejar a própria prática, focando nas dificuldades evidenciadas, com vistas a melhorar a aprendizagem e elevar o padrão de desempenho dos estudantes.

O procedimento metodológico é a realização de grupos focais com sujeitos de doze escolas (urbanas e rurais), sendo três de cada zona: norte, sul, leste e sudeste. As escolas foram selecionadas conforme a média de proficiência observada na avaliação SAETHE, realizada no ano de 2014. Foram agrupados os professores lotados nos três primeiros anos do ensino fundamental, os superintendentes escolares e os coordenadores pedagógicos, com o intuito de compreender como esses atores se apropriam dos resultados produzidos pelas avaliações externas para melhor trabalharem as dificuldades dos alunos.

Neste trabalho, abordaremos como os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Teresina poderiam aprimorar as práticas, do ponto de vista pedagógico, os resultados da avaliação SAETHE, visando à melhoria da prática docente e, conseqüentemente, qualidade da educação no município. Essa reflexão realizada a partir de uma análise de como os processos de estudo, planejamento e apropriação ocorrem nas escolas. Para tanto, elencamos como sujeitos desta pesquisa professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares.

Com vistas a uma compreensão das questões levantadas, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro deles, apresentamos o cenário da política de alfabetização nacional diante do desafio de alfabetizar na idade certa. Em seguida, descrevemos o contexto municipal de Teresina, considerando o trabalho voltado para as turmas de alfabetização, que, em alguns casos, se desenvolvem a partir de duas propostas de trabalho concomitantes: i) o programa estruturado de alfabetização em parceria com o Instituto Alfa e Beto; ii) o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as avaliações externas de âmbito nacional e local realizadas no ciclo de alfabetização. Tais aspectos são destacados a partir dos esforços e das dificuldades enfrentadas pela Rede Municipal de Teresina para alfabetizar as crianças na idade certa.

Além disso, trazemos para a discussão o papel do superintendente escolar junto às escolas, enfatizando a relevância do uso pedagógico da avaliação externa, e como a apropriação e resultados podem impactar no desempenho dos alunos do ciclo de alfabetização.

No Capítulo 2, apresentemos as percepções dos sujeitos pesquisados sobre as avaliações externas no ciclo de alfabetização, bem como as implicações dessas para o melhoramento da atuação pedagógica em sala de aula. Para tanto, a

abordagem utilizada será a qualitativa, por meio de pesquisas documental, bibliográfica e de campo; dos materiais disponibilizados pela secretaria; das contribuições publicadas por autores que tratam da temática em questão; bem como da análise estatística e pedagógica da base de dados fornecida pelo CAEd.

Em seguida, no Capítulo 3, são retomados os achados da pesquisa, em síntese, para sustentar a apresentação de um Plano de Ação Educacional, considerando os eixos de análise e a atuação do superintendente escolar, a formação continuada e o planejamento escolar, com vistas a alcançar as metas propostas.



## **1 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O DESAFIO NACIONAL DE ALFABETIZAR NA IDADE CERTA**

A Constituição Brasileira de 1988, ao institucionalizar a soberania popular definindo os direitos dos cidadãos brasileiros, garantiu a educação como direito de todos. Nessa premissa legal, a família e o Estado têm deveres relacionados à compreensão do papel da escola como relevante na promoção da formação da pessoa para o exercício da cidadania.

Em seu artigo 6º, a constituição aponta, pela primeira vez na história constitucional do Brasil, a declaração dos direitos sociais, destacando-se, com primazia, a educação (BRASIL,1988).

Em seu Capítulo III, Seção I, em especial nos artigos 205 a 214, que versam excepcionalmente sobre a educação nacional entendida como direito público subjetivo, a constituição cidadã representa uma preocupação da sociedade brasileira à causa da educação. Reforça-se a ideia de direito comum a todos, e em seu caráter democrático e social, assegura a todos a efetiva cidadania.

De acordo com Carneiro (2013, p.28), “a constituição significou a reconquista da cidadania sem medo, em que a educação ganhou lugar de altíssima relevância”. Desta forma, a educação e, conseqüentemente, o ensino desenvolvido na escola, apresenta-se como requisito básico necessário à formação dos brasileiros.

A discussão sobre a qualidade da educação desde a década de 1980, compreendida como requisito capaz de minimizar as diferenças sociais entre os indivíduos, fundamenta-se na intencionalidade de formação de uma sociedade mais igualitária, em que assegurar o direito universal à educação é visto como “dever do estado e da família” (BRASIL,1988, p.75). Assim, a Carta Magna estabelece focos de responsabilidade, e nesse sentido, reforça o argumento de Carneiro (2013, p. 45), destacando que “[...] o dever da família refere-se não somente à obrigação legal de os pais assegurarem educação aos filhos, mas também ao direito prioritário de que os pais são detentores”.

Desse modo, Estado e família corroboram a responsabilidade pela efetivação do direito constituído à educação, reportando-nos ao entendimento de que a escola deve ser vista como local destinado ao acolhimento de todos os indivíduos em idade escolar obrigatória, e que deve ser responsável pelo desenvolvimento e pela formação plena desses indivíduos.

Os Incisos I e VII do Artigo 206 tratam respectivamente da “[...] igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e da “[...] garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Dessa forma, a garantia do acesso à escola associada à qualidade do ensino ofertado para todas as crianças em idade escolar deve ser entendida como prioridade.

Sobre educação de qualidade, destacamos a compreensão de Libâneo (2012) ao afirmar que

A educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2012, p.133).

Assim, percebemos como é pertinente a defesa de uma educação voltada para a formação crítica do indivíduo e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade igualitária e menos excludente na qual a escola é vista como responsável pela promoção do desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessárias para a cidadania. A educação escolar, precisa, portanto, ser acessível e, sobretudo, de qualidade.

O desdobramento do Art. 206 da Constituição Federal aponta, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 3, nos Incisos I e IX – os princípios “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, p.03).

A compreensão da educação como direito público subjetivo associado a padrão de qualidade permite à população reconhecer que o Estado deve prover não somente o acesso como também zelar pela permanência do aluno na escola, o que está ligado ao sucesso na aprendizagem e à continuidade da vida escolar.

Com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, em que o ensino fundamental passou a ter nove anos de duração, a atual LDB foi alterada. Assim, o ensino fundamental foi ampliado e passou a durar nove anos, tornando obrigatória a matrícula das crianças aos seis anos de idade. Tal decisão, como compreendemos, advém do mesmo discurso em torno do direito de crianças e jovens a uma educação de qualidade, que seria previamente garantida pelo tempo de permanência na

escola. Em se tratando de acesso, permanência e qualidade, apontamos que são aspectos que configuram os desafios da educação no Brasil.

Endossando os fundamentos legais nacionais, apontamos, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que tem como principal fundamento o ensino fundamental como uma conquista de direitos, dentre eles a educação. Isso [...] “está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais.”

Neste contexto de antecipação de matrícula e ampliação do ensino fundamental, a Resolução 07, de 09 de dezembro de 2010, corrobora a garantia do direito a educação a todo cidadão brasileiro ao fixar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, trazendo, em seu escopo, um aspecto inédito: a obrigatoriedade de matrícula aos seis anos completos até 31 de março no ensino fundamental.

Nesta resolução, os três primeiros anos do ensino fundamental são destinados à alfabetização. A inovação, além de considerar os três primeiros anos escolares como ciclo destinado à alfabetização, compreende essa fase como um bloco ininterrupto sem reprovação.

Dessa forma, a escola passou a destinar mais tempo à consolidação do processo de alfabetização, de letramento, e de outras formas de expressão, conforme o Art. 30, Inciso I, no qual registra que “os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 7/2010, p. 08).

Considerando o percurso dos aspectos legais até aqui apresentados, percebemos que o direito à educação está expresso na constituição e reafirmado em outros documentos legais. Entretanto, a escola não tem garantido a aprendizagem dos alunos, o que compromete diretamente o objetivo dela.

A inserção do aluno no universo de escolarização obrigatória e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), assim como o desenvolvimento de habilidades de letramento, é um direito. Portanto, apontamos, neste trabalho, a necessidade da clareza de que os conceitos que envolvem a alfabetização e o letramento têm-se modificado nas últimas décadas, tornando o trabalho desafiador para os profissionais que lidam com o alfabetizar. Nesse sentido, segundo Soares (2004, p. 25), é relevante “[...] a necessidade de reconhecer e de nomear práticas

sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que as práticas resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”, sendo necessário considerar o trabalho simultâneo de ambas as dimensões.

Há, atualmente, um reducionismo da compreensão conceitual de alfabetização e letramento, haja vista a utilização, por parte da mídia, de termos como “semianalfabeto”, “iletrado” ou “analfabeto funcional” para designar os indivíduos que demonstram incapacidade de fazer uso social da leitura e escrita. Esse reducionismo leva às “práticas resultantes de aprendizagem do sistema de escrita”; refere-se ao conceito de alfabetização em sua especificidade, desconsiderando a relevância da utilização social da escrita nas situações cotidianas.

Vale ressaltar que os conceitos de alfabetização, no entendimento de Soares (2004), requerem a observação/compreensão da história da alfabetização escolar no Brasil e as mudanças sucessivas conceituais e metodológicas ocorridas. As pesquisas têm apontado, através de resultados de avaliações,

[...] problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar (SOARES, 2004, p. 96).

Atualmente, há uma necessidade de mudança e ruptura com paradigmas considerados tradicionais, e de ressignificação do conceito de alfabetização, fazendo-se entender que letramento e alfabetização não são processos distintos e, por isso, são por vezes “confundidos ou até fundidos” (SOARES, 2004, p. 97).

É preciso reconhecer que, embora sendo distintos, os termos alfabetização e letramento

[...] são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.97).

Ao reconhecermos a relação de interdependência dos termos alfabetização e letramento, percebemos que esses envolvem a aprendizagem da língua escrita e as muitas facetas fundamentadas em “[...] princípios fonéticos e fonológicos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual,

teorias do texto e do discurso, entre outras”, e que cada uma dessas facetas se fundamenta em teorias da aprendizagem e, “consequentemente exige metodologia de ensino específica” (SOARES, 2004, p. 99).

Assim sendo, é possível afirmar que a redução da compreensão do conceito de alfabetização à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), diante da incapacidade de se fazer uso social da leitura e da escrita, faz com que o indivíduo desenvolva habilidades insuficientes para ser definido como alfabetizado.

Nesse sentido, Soares (2004) aponta a necessidade de se reinventar a alfabetização, pois é preciso reconhecê-la em sua especificidade como processo de aquisição da leitura e da escrita, e nesta mesma linha, desenvolver habilidades de uso nas práticas sociais. Dessa forma, defendemos, em acordo com Soares (2004, p. 25), que

[...] é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos.

O desafio de alfabetizar, nesta perspectiva defendida por Soares (2004) e corroborada pelos estudos desta dissertação, também está associado à dificuldade de avaliar, pois esta etapa de escolarização envolve muitas incertezas. Uma melhor forma de se obter dados sobre a aprendizagem é a avaliação formativa<sup>4</sup> do aluno, já que a alfabetização é processual. Além do mais, há problemas de ordem conceitual que envolvem a própria definição do que é letramento, e a escolha dos critérios a serem usados para a avaliação e medição adequadas do letramento também compõe este problema. Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer a importância e a necessidade da avaliação e da medição do letramento (SOARES, 2009).

Os resultados observados nas avaliações externas realizadas na rede municipal de Teresina, em turmas destinadas à alfabetização, demonstram as dificuldades enfrentadas pelas escolas em garantir a alfabetização e o letramento. Apontam também para a necessidade de repensar as formas de ensinar e de organizar pedagogicamente o trabalho, assim como as práticas de alfabetização e letramento, para que problemas como reprovações em anos iniciais, decorrentes da

---

<sup>2</sup> A avaliação formativa é realizada no decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, i.e., quais são os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades (HAYDT, 2008, p.17).

falta de domínio das habilidades, sejam reduzidos gradativamente até serem extintos.

Segundo Furghestti et al. (2012), “[...] a antecipação da matrícula obrigatória de sete para seis anos na primeira série do ensino fundamental e a ampliação desta etapa da educação básica para nove anos representam o marco inicial destas mudanças” (FURGHESTTI et. al., 2012, p.12). As escolas e redes de ensino, a partir dessa premissa, passaram a adaptar seus projetos político-pedagógicos, a fim de promover um trabalho integrado, em que a alfabetização, ao final do terceiro ano, ganhasse consistência.

Sob a perspectiva das políticas implementadas em âmbito nacional que legitimam a evidente preocupação com a necessidade de se alfabetizar, foi lançado, em abril de 2007, através do Decreto nº 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que:

dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, p.1).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, definido como conjugação de esforços entre União, estados, Distrito Federal e municípios de forma articulada e com a participação da família e da comunidade, tem como principal objetivo melhorar a qualidade da educação básica nacional e, para tanto, propõe vinte e oito diretrizes pautadas em resultados de avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Em seu Art. 2º, o plano versa sobre as diretrizes a serem seguidas pelos municípios, Distrito Federal e estados, com a participação da União, e incentiva a implementação das diretrizes dos Incisos I e III, em que se especificam a importância de se alfabetizarem as crianças até os oito anos e de se realizarem exames periódicos capazes de aferir a aprendizagem. Segundo o documento, faz-se necessário

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente (BRASIL, 2007, p.5).

No referido documento, uma avaliação foi criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de diagnosticar, de forma censitária, a alfabetização das crianças regularmente matriculadas nas redes públicas brasileiras.

Dessa forma, o Inep é o órgão responsável, em âmbito nacional, pela realização da avaliação periódica dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental, respaldado pelo Decreto nº 6.024, além de tornar evidente a necessidade de acompanhamento individualizado dos alunos da rede.

Destaca-se, também, uma unidade existente entre o Plano Nacional de Educação PNE – Lei nº 13.005 de 2014 –, e o Plano de Metas Todos Pela Educação, no que se refere à necessidade emergencial de alfabetizar no tempo adequado.

No sentido de ratificar os pressupostos legais, bem como de estabelecer diretrizes, metas e estratégias capazes de concretizar os princípios preconizados nas CF e LDB, foi aprovado, no ano de 2014, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14, que estabelece dez diretrizes em seu Art. 2º, das quais destacamos: “I - erradicação do analfabetismo” e “IV - melhoria da qualidade da educação”, entendidas como prioridade para uma década, estendida até 2024 (BRASIL, 2014, p. 1).

O plano prevê a melhoria da educação nacional através da definição de metas consideradas prioritárias. Determina como meta número cinco a necessidade de alfabetizar todas as crianças brasileiras até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Esta meta está em consonância com a concepção de alfabetização para além da codificação, como parte do direito de cada criança à educação.

Cabe destacar que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação contou com a total adesão voluntária dos estados, do Distrito Federal e dos municípios brasileiros. Dentre as propostas do Plano Todos pela Educação, está a definição, em 2010, de cinco bandeiras prioritárias para a aceleração das melhorias na educação do Brasil. As bandeiras definem as prioridades, visando a melhorias impactantes na educação, no sentido de defender políticas asseguradoras de uma educação de qualidade. São elas: 1. melhorias na formação e na carreira do professor; 2. definição dos direitos de aprendizagem; 3. uso pedagógico das avaliações; 4. ampliação da oferta de educação integral e finalmente, 5.

aperfeiçoamento da governança em gestão. As cinco bandeiras representam o zelo pelo alcance das metas.

A bandeira 2 tem como preceito que a aprendizagem, para cada ano escolar, esteja alinhada às escolas e seja definida como uma forma de atingir os objetivos pedagógicos; a bandeira 3, por sua vez, destaca o papel das avaliações externas no diagnóstico dos sistemas de ensino que, apesar de bem difundidas, devem ter suas finalidades fortalecidas para que as informações obtidas sejam utilizadas para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação utiliza os resultados da avaliação externa denominada Provinha Brasil, realizada pelo INEP desde 2008, para aferir os resultados das metas propostas. Conforme acreditamos, a avaliação possui características peculiares que favorecem a autonomia dos professores e possibilidades de interpretação contígua dos resultados observados, a partir do Guia de Interpretação de Resultados, que compõe o kit de aplicação da referida avaliação. É importante ressaltar que a avaliação Provinha Brasil não integra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo o Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), a Provinha Brasil

é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008, [s/p]).

A testagem é realizada em duas etapas, ao início e ao final do ano letivo, o que permite comparabilidade com o que foi ensinado no decorrer do ano. Permite, também, ao professor, verificar a evolução de cada um de seus alunos e, assim, redimensionar sua prática através de um planejamento focado nas dificuldades e nas principais necessidades dos alunos.

A Provinha Brasil é, portanto, uma ação de monitoramento das metas de alfabetização nacionalmente propostas. Os indicadores de desempenho produzidos nesta avaliação estão alinhados ao objetivo de alfabetizar na idade adequada, pactuados através da Portaria nº 867 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio do qual o Ministério da Educação (MEC), juntamente com as secretarias estaduais, distritais e municipais de educação, reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094.



O PNAIC é um acordo formal assumido pelos governo federal, Distrito Federal, estados e municípios, e por entidades, para firmar o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao ciclo final de alfabetização.

Segundo o PNAIC, a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do 3º ano do ensino fundamental é um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Através desse pacto, foi instituída uma nova meta do novo Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional, em 2007, cujo objetivo era prover um melhor desempenho e mais qualidade na educação para crianças de qualquer rede escolar, sem distinção.

Destaca-se que, como parte das ações previstas no pacto, foram implementados programas de formação para os professores que atuam na educação básica, visando à melhoria da qualidade da educação e à garantia de alfabetização de todas as crianças.

Baseados nesta realidade, o PNAIC representa a intencionalidade do governo federal na promoção de um programa que utiliza resultados de avaliação em larga escala na realização de formação continuada para professores, a fim de melhorar suas práticas. Assim sendo, a avaliação tem funcionado como uma forma de acompanhamento dos indicadores da educação, atuando como ferramenta para auxiliar o professor no desenvolvimento dos alunos.

As seções seguintes apresentam o cenário de Teresina no que tange à política de alfabetização, bem como à adesão ao PNAIC e ao Programa de Ensino Estruturado desenvolvido pelo Instituto Alfa e Beto (IAB), com a intenção de garantir a alfabetização de todas as crianças.

No ciclo, são apresentadas duas faces de trabalho com propostas distintas de alfabetização, que ora se contradizem em concepções de alfabetização. Dessa forma, adotam-se currículos e metodologias diferentes, a partir dos quais os alunos são submetidos a uma mesma avaliação. Esta realidade fortalece a hipótese aqui levantada de que professores do ciclo não se apropriam dos resultados de avaliações externas, e fundamenta a necessidade de se investigar, junto aos sujeitos, como ocorre esse processo nas escolas.

Considerando este contexto, na próxima seção, trazemos informações específicas sobre o PNAIC em Teresina. Em seguida, discutimos o Programa Alfa e Beto, desenvolvido em parceria com o Instituto Alfa e Beto – (IAB), a fim de

apresentarmos os processos e as ações que envolvem essa política no município, voltada ao acesso de todos à leitura e à escrita.

### **1.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Teresina**

Na história do Brasil, temos vivenciado uma realidade em que identificamos que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estar plenamente alfabetizadas. Assim, o PNAIC surge como consequência da luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos até o 3º ano do ciclo.

Em relação ao desafio nacional de alfabetização na idade certa, uma criança precisa ser alfabetizada até os 08 (oito) anos, sem exceção, pois essa é a idade na qual conclui o 3º ano do ensino fundamental, considerado o último ano do ciclo de alfabetização. Apesar das críticas em torno dessa caracterização biológica, o fato é que essa determinação de cunho legal fortalece a garantia do direito de aprender a ler, a escrever, e a compreender o mundo na e pela leitura.

Sabemos que toda criança tem um desenvolvimento próprio e que todas têm condições de aprender, mas há muito trabalho a ser realizado. Para que isso aconteça, as escolas devem rever as práticas adotadas pelos professores nas aulas, com empenho em despertar o interesse do aluno para que ele queira saber sempre mais, e também possibilitar aos pais um acompanhamento do desempenho dos filhos. Dessa forma, a família assume, juntamente com a escola, responsabilidades e o compromisso com a aprendizagem, com participação ativa no processo.

Sabe-se que cada criança tem um grau de eficiência e uma responsabilidade, independentemente de sua idade. Entre essas responsabilidades estão os deveres de casa, os trabalhos e seu envolvimento com as matérias, e o enfrentamento de suas possíveis dificuldades. Nesta mesma linha, reiteramos a importância da escola, uma vez que todos esses fatores são também responsabilidades escolares, que devem ser observadas em todos os degraus do ensino do aluno (CARVALHO, 2002). Daí a importância de avaliações formativas que contribuam para com a identificação de diagnósticos e o mapeamento de estratégias interventivas.

Como garantia do direito de estar alfabetizado até os oito anos, o MEC estabeleceu, em 4 de julho de 2012, através da Portaria nº 867, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Através dele, houve contato com as universidades públicas de todo o país, bem como com a gestão dos municípios e

dos estados, para realizar a formação de professores alfabetizadores brasileiros. A partir da adesão dos gestores, todos os professores alfabetizadores foram contemplados com formação contínua. No entanto, mesmo quando não houve adesão ao pacto, em alguns estados, parte das ações foi contemplada através de materiais didáticos enviados pelo MEC às escolas públicas.

Para sua efetivação, o programa compreende ações que ocorrem em rede. Por se tratar de formação presencial, são necessários vários profissionais para subsidiarem a formação, a previsão de distribuição de materiais didáticos, bolsas de estudos para os alfabetizadores, e acompanhamento sistemático por meio das secretarias municipais e estaduais, bem como das universidades.

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) assumiu, em 2013, este pacto junto ao governo federal e à comunidade teresinense, principalmente junto aos familiares dos alunos da rede e de todos os profissionais que a constituem, uma vez a SEMEC defende a proposição de que é direito de todos e dever de cada ente federado garantir uma educação plena e de qualidade aos cidadãos brasileiros.

Para iniciar a implementação das ações previstas pelo pacto, foi lançado, em 2012, um edital interno, com o intuito de selecionar os profissionais que desempenhariam a função de orientadores de estudo. Como requisito para o desempenho da função, era necessário ter experiência comprovada com alfabetização, tanto como professor formador quanto como coordenador pedagógico de escolas. A experiência exitosa de atuação em escolas cujos índices eram considerados satisfatórios também era condição para o desempenho da função.

Após o processo de seleção, os 24 orientadores receberam formação de 200 horas, ofertada pela instituição de ensino superior Universidade Federal do Piauí (UFPI). A formação foi ministrada por um formador selecionado pela universidade, objetivando articular os diferentes componentes curriculares, enfatizando a língua materna, utilizando estratégias formativas que contemplassem atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, conforme a Gerência de Informática (GI/SEMEC), possuía 301 unidades de ensino em 2013, atendendo uma clientela de 91.273 alunos distribuídos em centros municipais de educação infantil e escolas de ensino fundamental. Do total de alunos atendidos na Rede, 21.546 estavam matriculados em turmas do Ciclo de Alfabetização, dentro da faixa etária de

6 a 8 anos de idade. Quanto aos docentes, a rede dispunha, em 2013, de 588 professores atuando no Ciclo de Alfabetização e que participavam da formação proposta pelo PNAIC.

A proposta de formação continuada dos professores alfabetizadores, em 2013, foi organizada de forma que o ensino da leitura e da escrita fosse privilegiado na unidade alfabetização e letramento. Tal perspectiva representou uma inovação do ponto de vista metodológico de ensino, pois as crianças, desde o primeiro momento em que ingressam na escola, têm contato com textos reais que possuem sentido para as suas vidas.

A formação ofereceu aos professores elementos para a construção de rotina escolar, a fim de alfabetizar com textos literários e informativos de diversos gêneros, aproveitando situações concretas de uso da linguagem gráfica para refletir sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento linguístico dos gêneros textuais que são utilizados no dia a dia. Essa proposta explora atividades reflexivas e lúdicas, que levam os alunos a se apropriarem de procedimentos para compreender os textos que circulam na sociedade e produzirem textos durante todas as atividades de alfabetização realizadas nos três anos do primeiro ciclo escolar.

Dessa forma, em 2013, todos os encontros de formação para os professores foram realizados quinzenalmente, totalizando oito horas de formação mensais. Esses encontros foram fundamentados em uma metodologia de trabalho baseada na exploração do material fornecido pelo MEC (cadernos de formação), como também na socialização das experiências e práticas desenvolvidas nas salas de aula.

Foram abordados, durante o ano de 2013, oito cadernos de formação, sempre seguindo a ordem da formação em rede: professores formadores realizavam encontros para capacitação dos orientadores de estudo que, por sua vez, realizavam os encontros com os professores alfabetizadores.

É importante ressaltar que a temática “avaliação no ciclo de alfabetização” é abordada em um caderno específico do PNAIC, intitulado “Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões”, que integra o caderno um da formação e que é apontada como instrumento capaz de redimensionar a prática do professor alfabetizador, além de oferecer alternativas didáticas e possibilitar o envolvimento de todos da escola.

Durante o segundo ano de vigência do pacto, em 2014, Teresina possuía 301 unidades em sua rede pública municipal de ensino, atendendo uma clientela de 88.385 alunos distribuídos em centros municipais de educação infantil e escolas de ensino fundamental. Do total de alunos atendidos na Rede, 21.335 estavam matriculados em turmas do Ciclo de Alfabetização, dentro da faixa etária de 6 a 8 anos de idade.

Em 2014, o foco da formação foi a dimensão matemática da alfabetização na perspectiva do letramento, i.e., a alfabetização matemática compreendida como um conjunto das contribuições ao Ciclo de Alfabetização, para a promoção da apropriação, pelos aprendizes, de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos – práticas de leitura e escrita do mundo –. Essas contribuições da matemática, portanto, não se restringem ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais.

A Alfabetização Matemática a que se propõe o PNAIC, por se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita com as quais as crianças se envolvem – no contexto escolar e fora dele –, refere-se ao trabalho pedagógico que contempla relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação.

Tais relações, processos e estratégias precisam ser contemplados em situações significativas para as crianças. Essas situações, muitas vezes, surgem como consequência do confronto dos alunos com diversos tipos de texto. Mesmo sem ter o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, as crianças se confrontam com esses textos em diversas atividades da vida social e estabelecem diferentes modos de relação com eles. Desse modo, com base nas colocações introdutórias do primeiro capítulo deste texto dissertativo, ao apropriarem-se de contextos / conceitos matemáticos, os estudantes dos três primeiros anos do ensino fundamental ampliam suas experiências leitoras, o que pode contribuir significativamente para sua formação.

A Lei Municipal nº 4.739, de 26 de junho de 2015, que “dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina (PME) e dá outras providências” (DOM, 2015, p.01), mantém o foco da alfabetização ao trazer, em seu anexo único, a descrição da Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano

do ensino fundamental” (DOM, 2015, p.01). A meta proposta para alfabetização segue alinhada à proposta do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14, e para alfabetizar as crianças de Teresina, traz as seguintes estratégias:

[...] 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulados com estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com formação continuada, monitoramento e apoio pedagógico específico com foco nos resultados, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;  
5.2) garantir a aplicação de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos a cada ano escolar para aferir a alfabetização das crianças, e implementar o sistema de avaliação educacional de Teresina em parceria com as demais redes de ensino, visando o acompanhamento e incrementando estratégias pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (DOM, 2015, p.1).

Ser alfabetizado, no entanto, significa ser capaz de produzir e compreender diferentes casos da literatura, em vários aspectos. A alfabetização também gera vínculos com familiares, amigos, trabalho, e vários outros elementos. Assim, o ciclo de alfabetização representa o direito a todos de apreender, desenvolver sua inteligência e seus métodos de aprendizagem, dedicando-se ao aluno para a aquisição das habilidades consideradas básicas.

A palavra alfabetizado, em Soares (2001, p.18), é compreendida, sob um ponto de vista individualizado, como “deixar de ser analfabeto”, referindo-se à aquisição da tecnologia do ler e do escrever. O letramento é compreendido como o “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever”, sendo a consequência da apropriação da escrita “[...] com efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística” (SOARES, 2001, p.18).

Assim sendo, ainda conforme Soares (2001), a mudança na forma de compreensão das expressões alfabetização e letramento, considerando a acessibilidade à leitura e à escrita, resultou no surgimento das duas terminalidades caminhando lado a lado, de forma indissociável.

A partir destas considerações, falaremos, na próxima seção, do Programa Alfa e Beto da rede de ensino de Teresina, que tem como foco o sucesso do aluno mediante um trabalho nas turmas de alfabetização, que se baseia no método fônico, através de um material estruturado.

## 1.2 O Programa Alfa e Beto na rede municipal de Teresina

Em continuidade à descrição do cenário da alfabetização em Teresina, apresentamos o trabalho desenvolvido em parceria com o Instituto Alfa e Beto (IAB), que é desenvolvido em turmas de alfabetização de algumas escolas da rede municipal. É importante destacar que, na mesma rede de ensino, coexistem propostas distintas de trabalho pedagógico.

O IAB é uma organização não governamental cuja incumbência é a promoção de políticas e práticas de educação. Dentre as ações priorizadas pelo instituto, estão destacadas a alfabetização das crianças aos seis anos de idade, já no primeiro ano do ensino fundamental, bem como a promoção de políticas eficazes de educação na infância. Assim sendo, a ONG, liderada pelo professor Oliveira, estrategicamente objetiva:

Contribuir para a mudança de políticas com ênfase em algumas causas que o Instituto considera fundamentais para mudar os rumos da educação no país. Contribuir para mudar práticas por meio da implementação, em larga escala, de projetos baseados em evidências (IAB, 2015).

As evidências, segundo o instituto IAB, são informações produzidas através de testagem nas turmas em que o programa funciona. Para o Instituto Alfa e Beto, o combinatório de evidências científicas e empíricas alcançadas através de testes e avaliações possibilita a tomada de decisões, fundamentada em resultados de testes previstos pelo material estruturado, capaz de produzir impacto positivo na aprendizagem dos alunos, efeitos na escola, e o bom uso de recursos na educação.

O ensino estruturado proposto pelo Instituto Alfa e Beto visa ao sucesso do aluno mediante a integração entre gestor municipal (secretaria de educação), gestor escolar (diretor da escola), e gestor da sala de aula (professor). Esses atores, segundo o Instituto Alfa e Beto, têm papéis fundamentais na eficácia do ensino.

O trabalho com o programa estruturado, nas turmas de alfabetização, baseia-se no método fônico. De acordo com Oliveira (2008, p.38), “[...] método fônico é todo aquele que ensina, de forma explícita, a relação entre grafemas e fonemas”, a qual permite à criança a descoberta do princípio alfabético e do domínio ortográfico. O Programa Alfa e Beto de Alfabetização utiliza o termo metafônico para ressaltar as características desse método, que tem como “ênfase no ensino das relações ente sons e letras e na metacognição” (OLIVEIRA, 2008, p.40).

Para despertar o interesse dos alunos, o programa traz uma proposta em que a aprendizagem se dá através do desenvolvimento das atividades pertencentes ao material didático, em etapas previamente planejadas de forma sequenciada, em que o professor executa a proposta seguindo um cronograma que enumera a quantidade de aulas a serem ministradas, com controle do ritmo. Oliveira (2008) afirma que

O Programa Alfa e Beto apresenta exercícios de consciência fonêmica a partir de uma sequência, do mais fácil para o mais difícil. Nesse programa o professor começa das partes maiores das palavras – ele fala a primeira letra e o aluno fala o resto (ou vice-versa) – para pedaços (dinossauro), até chegar em sílabas e fonemas (OLIVEIRA, 2008, p.103).

No processo de alfabetização, de acordo com o programa, desenvolvem-se diferentes competências de leitura, relacionadas à fluência, ao vocabulário, e a estratégias de compreensão. Diante da escrita, propõe-se a caligrafia, a ortografia, a sintaxe e a redação. Na expressão oral, busca-se ensinar a ouvir, o desembaraço, a prosódia, a declamação dos outros, ou seja, entender os sons e pronúncias de outras pessoas, dos professores, dos amigos, da família etc. Para cada competência, utilizam-se princípios comprovados e eficazes.

Também são realizados testes ao final de cada unidade. Nesses testes, espera-se que os alunos tenham 70% de acertos. Caso esta estimativa não se confirme, os alunos são submetidos a uma nova testagem denominada “reteste”. Assim, o programa define a avaliação por critérios próprios por entender que 70% por cento é o percentual mínimo de aproveitamento satisfatório para cada aluno.

Em Teresina, esta proposta de trabalho em prol da alfabetização constitui uma parceria celebrada entre a Prefeitura Municipal de Teresina, através da Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Alfa e Beto. No ano de 2014, primeiro ano de trabalho com o Programa do Instituto Alfa e Beto, a proposta de alfabetização foi implementada em 33 escolas de zona urbana, compreendendo 106 turmas com 893 alunos.

Durante este primeiro ano de parceria, turmas de quarto e quinto anos foram contempladas com o trabalho estruturado. É importante destacar que o programa foi implementado nas escolas em que os gestores, após diálogo com suas equipes escolares, aderiram à proposta. Professores também foram consultados e o trabalho com o Programa Alfa e Beto somente iniciou sob essas condições.



O programa também foi implantado em algumas turmas de educação infantil. Essas são atendidas pelo Programa Alfa e Beto Pré-Escola, cujo público alvo são crianças de 5 anos de idade, tendo como objetivo desenvolver habilidades e competências através de um programa de ensino, antes de ingressarem no ensino fundamental. A essência da proposta do Instituto Alfa e Beto, no que tange à alfabetização, repousa no conceito de aprender brincando e brincar aprendendo, e tem como princípios norteadores o desenvolvimento através da interação com o ambiente e o desenvolvimento integral da criança, abrangendo todas as dimensões do ser humano (IAB, 2015).

Após a adesão dos gestores e suas equipes docentes, iniciaram-se as ações de diagnóstico nas escolas nos anos escolares e classes em que o programa foi implementado, bem como as capacitações dos professores, a aquisição dos materiais didáticos a serem utilizados, além de reuniões em que os coordenadores e diretores foram pedagogicamente capacitados.

Há turmas em que são adotadas as orientações previstas no Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Para este programa, são contempladas as crianças que ingressam no 1º ano do ensino fundamental. O objetivo é trabalhar com um programa estruturado de ensino, que se destina a alfabetizar crianças, ou seja, a dotar as crianças de competências básicas de leitura e escrita.

Para as crianças do 3º ano do ensino fundamental que não foram alfabetizadas, a rede adota o trabalho com o Programa IAB Alfabetização Especial, cujo objetivo é dotar a criança de competências básicas de leitura e escrita que não foram adquiridas nas séries anteriores.

O quadro a seguir apresenta as informações sobre o quantitativo de escolas, turmas e alunos atendidos pelo programa Alfa e Beto - Alfabetização Especial em 2015:

**Quadro 1. Indicadores de atendimento - Programa Alfabetização Especial em 2015**

<b>Indicadores</b>	<b>Nº</b>
Nº de escolas com o programa	42
Nº de turmas com o programa de alfa especial (com professor titular alfabetizando a turma toda)	54
Nº de alunos com os programas	1170

Fonte: elaboração própria com base em informações da Coordenação do Programa/SEMEC.

Cumprir destacar que os professores lotados nessas turmas de terceiro ano são frequentadores da formação de professores proposta pelo PNAIC e, de forma concomitante, também frequentam a formação proposta pelo Instituto Alfa e Beto.

O Programa IAB de Alfabetização Intensiva destina-se ao atendimento dos alunos das turmas de 4º e 5º anos que não desenvolveram as competências básicas de leitura e escrita, não foram adquiridas nos anos anteriores. Nesta proposta de trabalho, o aluno é retirado da sala de aula regular todos os dias por um período de 2h durante 100 dias, para a utilização de material específico de alfabetização.

Assim, os alunos não alfabetizados são diariamente atendidos, por duas horas, por outro professor para, através do uso do material estruturado, desenvolver as habilidades e as competências de por cem dias.

O quadro a seguir demonstra, para o ano de 2015, o quantitativo de escolas, turmas e alunos que são atendidos pelo programa estruturado para alfabetização denominado Alfabetização Intensiva.

**Quadro 2. Indicadores de atendimento - Programa Alfabetização Intensiva em 2015**

Indicadores	Nº
Nº de escolas com o programa	15
Nº de turmas com o programa de Alfa Intensiva	34
Nº de alunos com os programas	227

Fonte: Elaboração própria com base em informações da Coordenação do Programa/SEMEC.

Com o Programa IAB de revisão em Matemática, os alunos de 4º ano de ensino fundamental são atendidos com o intuito de assegurar o domínio de competências básicas relacionadas aos conteúdos de números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma, e tratamento da informação. Dessa forma, o programa se desenvolve a partir de três dimensões: conteúdos, processos mentais e ideias básicas da Matemática.

Os alunos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental são atendidos pelo Programa Estruturado de Língua Portuguesa. A proposta desse programa equilibra usos sociais e de estrutura da língua, dando aos alunos os fundamentos e instrumentos para melhor compreender e usar a língua escrita e falada.<sup>5</sup> Na área da

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/detalhe-produtos-servicos/?slug=programa-iab-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

escrita, a proposta inclui, de maneira organizada e contextualizada, o ensino de ortografia, sintaxe e redação de textos. Na área da leitura, a proposta inclui atividades para o desenvolvimento da fluência de leitura, do vocabulário e de estratégias gerais e específicas para ajudar na compreensão de textos.

O mesmo público é também atendido pelo Programa Estruturado de Matemática, objetivando assegurar o domínio das competências básicas dos conteúdos de números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação. Dessa forma, o programa se desenvolve a partir de três dimensões: conteúdos, processos mentais e ideias básicas de matemática.

No Quadro 3, a seguir, está especificado o quantitativo de escolas, de turmas e de alunos atendidos pelo programa estruturado para as turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental de 2015:

**Quadro 3. Indicadores de atendimento Programa Estruturado em 2015 - 4º e 5º anos**

Indicadores	Nº
Nº de escolas com o programa	120
Nº de turmas com o programa	4º ano - 134 5º ano - 249
Nº de alunos com o programa	4º ano - 3702 5º ano - 7164

Fonte: Elaboração própria com base em informações da Coordenação do Programa/SEMEC.

Para subsidiar o trabalho dos professores com os programas, há uma equipe de profissionais especialistas em Letras (Português), Matemática e alfabetizadores, que atuam como formadores. Os encontros de formação ocorrem em horários destinados ao planejamento.

O trabalho com o Programa Estruturado do Instituto Alfa e Beto prevê o acompanhamento das ações a serem desenvolvidas em sala de aula pela secretaria e pela equipe gestora da escola. Um técnico do instituto realiza visitas à secretaria, buscando subsidiar a equipe local oferecendo assistência técnica. Os técnicos (Superintendentes Escolares e Formadores) recebem formação e um manual com as orientações detalhadas para a realização do monitoramento e do controle através das visitas realizadas às unidades de ensino.

Assim, o IAB é responsável pelo monitoramento do desenvolvimento do programa e o faz por meio de encontros de formação específicos com os professores, público alvo em que todas as ações estão previamente previstas em

um planejamento formatado pelo instituto. A secretaria de educação de Teresina, através da parceria com o IAB, disponibiliza recurso humano técnico para a realização de acompanhamento sistêmico.

O trabalho com o programa estruturado possui planejamento próprios, adotando uma metodologia (fônica) que se difere da proposta de âmbito nacional PNAIC. Assim, cumpre destacar que, na mesma rede ou até mesmo na mesma escola, as duas propostas de alfabetização coexistem e que as avaliações externas são aplicadas a todos os alunos.

Na próxima seção, abordaremos a questão da avaliação externa nas escolas do município de Teresina, o que inclui ações realizadas na rede pública, enfatizando aquelas voltadas para a avaliação da alfabetização.

### **1.3 A avaliação externa e o município de Teresina**

Neste tópico do trabalho, apresentamos uma linha histórica sucinta das principais ações realizadas na rede pública municipal de ensino desde a sua criação até os dias atuais. A finalidade é demonstrar o percurso trilhado pela instituição no âmbito pedagógico, com destaque para as ações relacionadas à alfabetização e à avaliação.

Iniciamos a história da educação em Teresina no ano de 1966, quando foi sancionada a Lei nº 1.079 que implementou o organograma da secretaria. Assim, o Departamento de Ensino (DE), à época responsável pelas escolas municipais, deu lugar à Secretaria Municipal de educação, Cultura e Saúde Pública.

Segundo descrição nas Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008), até 1971 a rede municipal funcionava de maneira rudimentar. Com a Lei nº 5.692/71, as nomenclaturas das modalidades de ensino foram modificadas, e passou-se a atender ao ensino de 5ª a 8ª séries. O documento apresenta um relato sobre a dificuldade em se operacionalizar o planejamento através de um currículo próprio.

Em 1975, a secretaria passou a se intitular Secretaria Municipal de Educação e Cultura, uma vez que deixou de realizar o trabalho com o Departamento de Assistência Médico Dentária. Entre 1966 e 1985, ocorreu a expansão de atendimento e, conseqüentemente, surgiu a necessidade de qualificação dos

profissionais. Ao final de 1985, a rede municipal contava com 93 escolas, sendo 18 urbanas e 75 localizadas na zona rural.

A primeira proposta curricular da rede municipal, de cunho construtivista, foi elaborada entre 1991 e 1995 e, conforme esta proposta, o ensino ficou dividido em etapas, sendo que a primeira era composta por dois blocos, com duração de dois anos escolares cada um, em que um único professor era responsável pela regência. A segunda etapa era segmentada em quatro anos de duração, e o professor de cada área do ensino era responsável.

No período, de 1995 a 1997, foi implementado, na rede de ensino de Teresina, o projeto intitulado “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de Rede”, através do qual foi organizada uma sistemática de avaliação institucional por iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Escolares (Undime), com financiamento do MEC/FNDE. Os resultados obtidos nesta sistemática circulavam em âmbito interno na secretaria. Após a implantação da Lei nº 9.394/96, a rede municipal regulamentou os conselhos escolares e a eleição direta para diretores e vice-diretores de escolas municipais.

Em 2000, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Teresina, ano em que surgiu a primeira experiência da rede municipal com avaliação externa de desempenho Escolar. Para a efetivação deste projeto, foram contratados profissionais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que eram responsáveis pela elaboração dos testes, e houve a entrada da SEMEC, que assumiu as atribuições referentes às demais etapas de divulgação de resultados gerais por escola e por série.

Entre 2001 a 2004, ocorreram algumas mudanças significativas. Entre elas, estão o investimento em formação continuada e inicial para os docentes e o fortalecimento e a sistematização da avaliação externa. Cumpre destacar que, em 2002, a secretaria instituiu, através da Lei nº 3.089/2002, o sistema avaliativo e classificatório. Através de Decreto nº 5.152/8/2002, implantou a política de bonificação denominada *ranking*, que categorizava as escolas municipais em níveis de “A” a “E”. Segundo as categorias em que se enquadravam as escolas, eram concedidas gratificações.

A avaliação, nesse contexto, ganhou um novo formato, sendo criado o núcleo de avaliação que assumiu a coordenação deste projeto. Os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) e a Proposta Curricular da Rede norteou a constituição dos testes a partir das habilidades e categorias de conteúdos previstos.

Os resultados eram socializados entre as escolas, informando o percentual de acertos por habilidades e por categorias de conteúdos, com detalhamento por escola, turma, disciplina e aluno, através de relatórios quanti-qualitativos divulgados em ampla mídia para professores, pais, alunos e toda a comunidade escolar.

Iniciaram-se, também, por volta de 2005, parcerias com o Instituto Alfa e Beto e o Instituto Airton Senna, que permanecem até hoje na rede. Implementou-se, em 2007, através da avaliação, o Prêmio Professor Alfabetizador, destinado aos professores que conseguiam melhores índices de alfabetização.

No ano de 2010, a SEMEC iniciou a primeira experiência com a avaliação externa nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, abrangendo, à época, 147 escolas municipais. A partir de 2014, foi iniciada uma parceria com o CAEd/UFJF, em que foram realizadas avaliações de entrada e saída, em Língua Portuguesa e Matemática, para os 2º, 3º (saída), 4º e 8º anos do ensino fundamental.

Na próxima seção, continuaremos falando de avaliação externa, mas agora voltados para a Provinha Brasil, que tem como foco um diagnóstico do desenvolvimento das habilidades em Língua Portuguesa e Matemática no segundo ano do ensino fundamental, nas escolas públicas municipais de Teresina.

#### **1.4 Avaliação externa na alfabetização: Provinha Brasil**

Apresentamos, nesta seção, a análise e os resultados observados no ciclo de alfabetização da rede, em especial no segundo ano do ensino fundamental, tendo como referência a avaliação externa Provinha Brasil.

A Provinha Brasil é uma avaliação de caráter censitário, realizada no segundo ano do ensino fundamental, que visa a diagnosticar o desenvolvimento das habilidades em Língua Portuguesa e Matemática nas escolas públicas. A aplicação desta avaliação se dá em períodos distintos, no início do ano letivo e ao final dele. Dessa forma, é possível diagnosticar, com base na matriz de referência, o que foi aprendido pelas crianças.

As avaliações são elaboradas pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável por conduzir os processos para a avaliação brasileira, por meio da elaboração e da aplicação de avaliações e exames nacionais.

Através da adesão voluntária, os municípios, os estados e o Distrito Federal optam por sua aplicação. Disponibiliza-se, por meio de site oficial, a matriz de referência adotada e o guia de aplicação, correção e interpretação dos resultados.

Esta avaliação diferencia-se das demais conduzidas pelo INEP, pois a correção do teste ocorre na própria escola e oferece aos gestores, coordenadores pedagógicos e aos professores uma resposta imediata, possibilitando, dessa forma, um planejamento curricular precípua focado nas dificuldades apontadas, além de subsidiar a formação de professores.

O teste possui vinte itens de múltipla escolha. A partir dele, o professor pode interpretar os resultados de acordo com o número de acertos dos alunos, bem como verificar as habilidades já apropriadas, as que ainda estão em desenvolvimento, e as que os alunos já possuem.

Cada item avalia uma única habilidade e é composto por quatro opções de resposta. Nesta avaliação, há um guia de aplicação que demonstra como o professor deverá proceder na aplicação dos testes junto aos alunos. São três os tipos de enunciados para os itens: totalmente lidos pelo aplicador, parcialmente lidos, e totalmente lidos pelos alunos.

A interpretação das respostas deve fornecer aos professores a oportunidade de refletir sobre os erros e acertos dos alunos. Os itens disponibilizados no caderno de teste são distribuídos de forma gradativa, partindo das habilidades mais simples às mais complexas. Dessa forma, a interpretação não pode ocorrer de forma isolada, e sim no conjunto de acertos dos alunos.

Ao analisar o conjunto de respostas, é possível proceder à descrição segura do desempenho do aluno e realizar uma correspondência entre quantitativo de acertos e níveis. A constituição dos níveis é feita baseada na dificuldade dos itens medidos no teste e, após análise, são descritos cinco níveis nos quais os alunos podem estar. Assim, o quantitativo de itens acertados pelo aluno demonstra a presença ou ausência da habilidade. O professor, ao efetuar a correção dos testes, tem a possibilidade de refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos, analisando as respostas erradas e reconhecendo as hipóteses dos alunos em relação às habilidades abordadas.

O INEP disponibiliza todo o material necessário para a viabilização da aplicação e a correção da Provinha Brasil. Dentre os materiais disponibilizados, está

o guia de correção e interpretação de resultados, no qual estão descritos o quantitativo de acertos necessários para a classificação em cinco níveis.

**Quadro 4. Descrição dos níveis da Provinha Brasil nos testes 1 e 2 em Língua Portuguesa e Matemática**

Língua Portuguesa		Matemática	
Teste 1	Teste 2	Teste 1	Teste 2
Nível 1 – até 5 acertos Nível 2 – de 6 a 11 acertos Nível 3 – de 12 a 15 acertos Nível 4 – de 16 a 17 acertos Nível 5 – de 18 a 20 acertos	Nível 1 – até 3 acertos Nível 2 – de 4 a 7 acertos Nível 3 – de 8 a 12 acertos Nível 4 – de 13 a 15 acertos Nível 5 – de 16 a 20 acertos	Nível 1 – até 4 acertos Nível 2 – de 5 a 7 acertos Nível 3 – de 8 a 13 acertos Nível 4 – de 14 a 15 acertos Nível 5 – de 16 a 20 acertos	Nível 1 – até 2 acertos Nível 2 – de 3 a 4 acertos Nível 3 – de 5 a 9 acertos Nível 4 – de 10 a 12 acertos Nível 5 – de 13 a 20 acertos

Fonte: Inep (2016).

Com a interpretação dos níveis dos alunos, o professor alfabetizador estará munido de informações relevantes para a compreensão da apropriação do sistema de escrita alfabética e do letramento dos alunos nos componentes curriculares Português e Matemática. Na seção a seguir, apresentamos os resultados da avaliação Provinha Brasil de 2013 a 2015. Eles são evidências deste caso de gestão, e reforçam a hipótese de que os professores não se apropriam dos resultados das avaliações externas no ciclo de alfabetização.

Cada um dos níveis de classificação representa a aquisição da habilidade. O Quadro 5, a seguir, apresenta a descrição das habilidades por níveis de desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática:

**Quadro 5. Descrição das habilidades por níveis de desempenho em Língua Portuguesa - Provinha Brasil**

Níveis	Habilidades de Língua Portuguesa
<b>Nível 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>diferenciar letras de outros sinais gráficos;</li> <li>identificar letra ou sequência de letras do alfabeto lida pelo aplicador.</li> </ul>
<b>Nível 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas;</li> <li>estabelecer relação entre grafemas e fonemas, identificando, por exemplo, a letra ou a sílaba inicial de uma palavra;</li> <li>ler palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas.</li> </ul>
<b>Nível 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar o número de sílabas em uma palavra;</li> <li>ler frases de sintaxe simples com o apoio de imagens ou ditadas pelo aplicador;</li> <li>identificar informação explícita de fácil localização em textos curtos com o apoio</li> </ul>



	<p>da leitura pelo aplicador ou pela leitura individual;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inferir informações em textos curtos de gêneros usuais, pela leitura individual e com o apoio em linguagem não verbal;</li> <li>• reconhecer o assunto do texto com o apoio do título ou de conteúdo informacional trivial, com base nas características gráficas do gênero, pela leitura individual ou com o auxílio da leitura pelo aplicador;</li> <li>• reconhecer a finalidade de textos de gêneros usuais (receita, bilhete, curiosidades, cartaz) com base nas características gráficas destes e na leitura individual.</li> </ul>
<b>Nível 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar informação explícita não trivial em textos curtos ou médios, com o apoio da leitura pelo aplicador ou com base em leitura individual;</li> <li>• reconhecer a finalidade de um texto a partir de leitura individual, sem o apoio das características gráficas do gênero ou explorando seu conteúdo informacional;</li> <li>• reconhecer o assunto de textos curtos e médios lidos individualmente sem o apoio das características gráficas do gênero;</li> <li>• inferir informações não triviais em textos curtos pela leitura individual e apoio nas características do gênero;</li> <li>• relacionar um nome a seu referente anterior em textos curtos e médios.</li> </ul>
<b>Nível 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconhecer o assunto de um texto longo com base no título, a partir de leitura individual;</li> <li>• reconhecer o assunto de textos médios por meio de inferências com forte base no conteúdo informacional, a partir de leitura individual;</li> <li>• identificar informação explícita não trivial, por vezes secundária, em um texto curto ou médio, com base em leitura individual;</li> <li>• inferir informação não trivial em textos médios com base em leitura individual ou com o apoio de leitura pelo aplicador;</li> <li>• reconhecer a finalidade de um texto de construção complexa lido silenciosamente com o apoio de suporte.</li> </ul>

Fonte: Inep (2015).

O quadro que segue apresenta a distribuição de habilidades por níveis no componente curricular Matemática:

**Quadro 6. Descrição das habilidades por níveis de desempenho em Matemática –  
Província Brasil**

<b>Níveis</b>	<b>Habilidades de Matemática</b>
<b>Nível 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizar contagem de até 10 objetos iguais;</li> <li>• associar figuras de objetos às formas geométricas;</li> <li>• identificar uma figura geométrica em uma composição de figura;</li> <li>• reconhecer em uma cédula do sistema monetário o valor lido pelo aplicador;</li> <li>• comparar e ordenar dimensões de comprimento e espessura, identificando o mais baixo, mais alto, mais fino e mais grosso;</li> <li>• identificar informações associadas à maior coluna de um gráfico, quando solicitado por termos mais diretos como “maior”, “mais”.</li> </ul>
<b>Nível 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizar contagem de até 10 objetos iguais em disposições variadas;</li> <li>• reconhecer números menores que 20 lidos pelo aplicador;</li> <li>• completar o número que falta em uma sequência numérica ordenada até 10;</li> <li>• resolver problemas de adição que demandam ação de juntar ou acrescentar com total menor que 10;</li> <li>• reconhecer figura geométrica plana em posição padrão com base em seu nome;</li> <li>• identificar a maior quantia entre cédulas do sistema monetário;</li> <li>• identificar informações associadas à maior coluna de um gráfico, quando solicitado por termos menos diretos, como “preferido”, “campeão”;</li> <li>• identificar informações apresentadas em tabelas com duas colunas.</li> </ul>

<b>Nível 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconhecer números maiores do que 20 lidos pelo aplicador;</li> <li>• realizar contagem de até 20 objetos iguais ou diferentes;</li> <li>• completar o número que falta em uma sequência numérica ordenada, crescente ou decrescente, de números maiores do que 10;</li> <li>• resolver problemas de adição que demandam ação de juntar ou acrescentar com total maior do que 10;</li> <li>• resolver problemas de subtração que demandam ação de retirar com números até 20;</li> <li>• resolver problemas de subtração que demandam ação de completar com o apoio de imagem;</li> <li>• resolver problemas de multiplicação que envolvam a ideia de adição de parcelas iguais com o apoio de imagem;</li> <li>• comparar quantidades de objetos iguais ou diferentes em disposições variadas para identificar maior ou menor quantidade;</li> <li>• reconhecer nomes de figuras geométricas planas apresentadas na composição de um desenho;</li> <li>• reconhecer o conjunto de figuras geométricas utilizadas para compor um desenho;</li> <li>• comparar e ordenar dimensões de comprimento e espessura, identificando o mais curto, o mais comprido ou aqueles de igual comprimento;</li> <li>• compor valores monetários para obter determinada quantia;</li> <li>• identificar medidas de tempo: dias da semana;</li> <li>• identificar informação associada ao maior/menor valor em uma tabela simples;</li> <li>• identificar informação associada à menor coluna de um gráfico;</li> <li>• identificar em tabelas com mais de duas colunas uma informação lida pelo aplicador.</li> </ul>
<b>Nível 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• resolver problemas de subtração que demandem a ação de completar sem o apoio de imagem;</li> <li>• resolver problemas de multiplicação que envolvam a ideia de adição de parcelas iguais sem o apoio de imagem;</li> <li>• resolver problemas de divisão que demandem a ação de repartir por dois;</li> <li>• determinar a metade de uma quantidade;</li> <li>• comparar quantidades de objetos iguais ou diferentes em disposições variadas para identificar valor intermediário, bem como elementos presentes em mesma quantidade;</li> <li>• identificar medidas de tempo: hora, dia, semana, mês e ano;</li> <li>• realizar trocas monetárias para representar um mesmo valor;</li> <li>• identificar em gráfico informação associada a uma frequência lida pelo aplicador.</li> </ul>
<b>Nível 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• resolver problemas de subtração que envolvam a ideia de comparar com quantidades menores do que 10;</li> <li>• resolver problemas de divisão que envolvam a ideia de repartir por números maiores do que 2;</li> <li>• resolver problemas de divisão que envolvam a ideia de quantas vezes uma quantidade cabe em outra;</li> <li>• determinar o dobro de uma quantidade;</li> <li>• ler horas em relógio digital e analógico;</li> <li>• comparar e ordenar dimensões de comprimento e espessura para identificar medida intermediária.</li> </ul>

Fonte: Inep (2015).

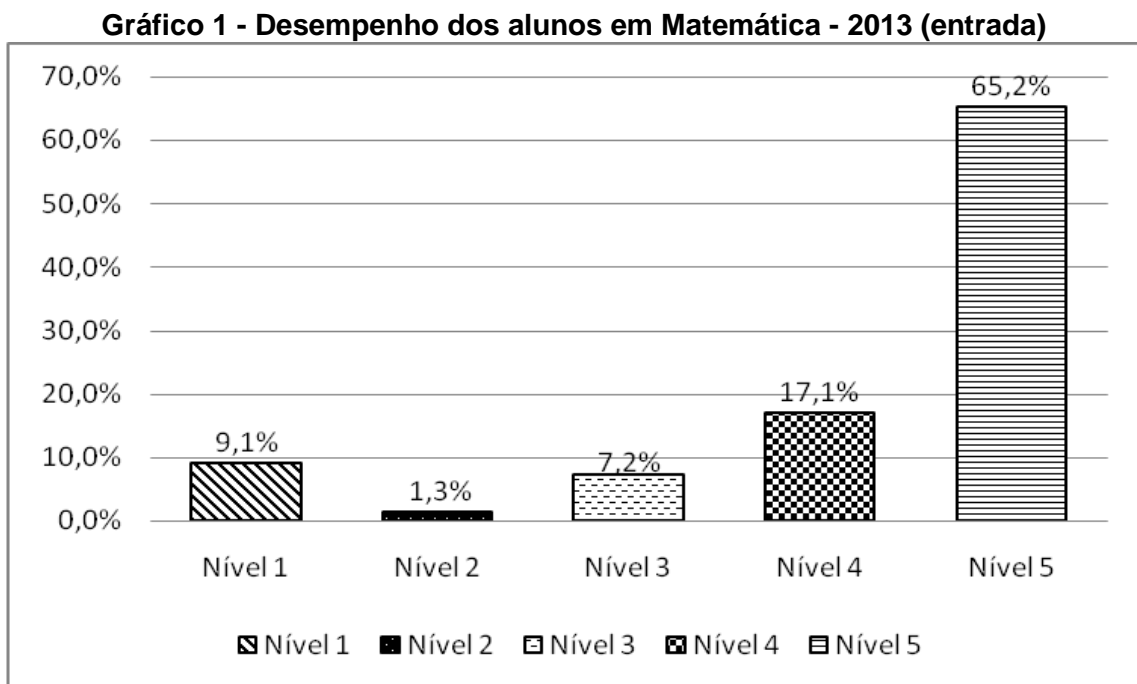
Após a compreensão das características da avaliação Provinha Brasil, apresentamos, na seção a seguir, informações acerca da aplicação desta avaliação na Rede Municipal de Ensino de Teresina.

#### 1.4.1 Provinha Brasil: a realidade da Rede Municipal de Teresina - 2013 a 2015

Corroborando a discussão acerca da apropriação dos resultados obtidos em avaliações externas no ciclo de alfabetização, apresentamos, nesta seção, evidências da dificuldade da rede municipal em garantir a alfabetização das crianças através dos resultados observados na avaliação externa Provinha Brasil.

No ano de 2013, as escolas públicas municipais de Teresina, a exemplo de todas as escolas do Brasil, realizaram a aplicação da Provinha Brasil na versão avaliação de entrada. Neste ano, foram avaliadas 102 escolas municipais, totalizando 259 turmas de segundo ano e, por fim, diagnosticando 6.584 alunos.

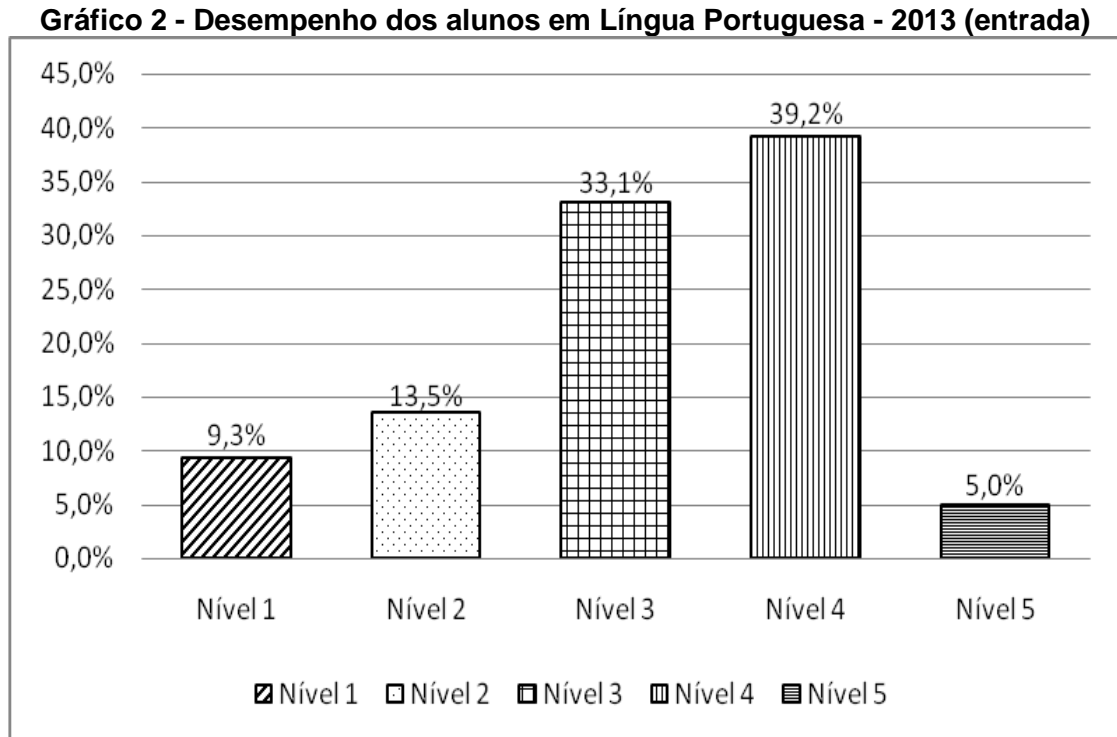
O gráfico a seguir demonstra o desempenho dos alunos em Matemática, considerando os níveis de classificação definidos pelo INEP.



Fonte: Divisão de Avaliação SEMEC/Arquivos.

O gráfico em questão demonstra que 10,4% dos alunos estão alocados entre os níveis um e dois. O somatório do percentual de alunos alocados nos níveis quatro e cinco corresponde a 82,3%. É pertinente observar que, em se tratando de avaliação de entrada, realizada ao início do período letivo, o quantitativo pode ser considerado adequado, uma vez que há o ano todo para o desenvolvimento das habilidades consideradas incipientes.

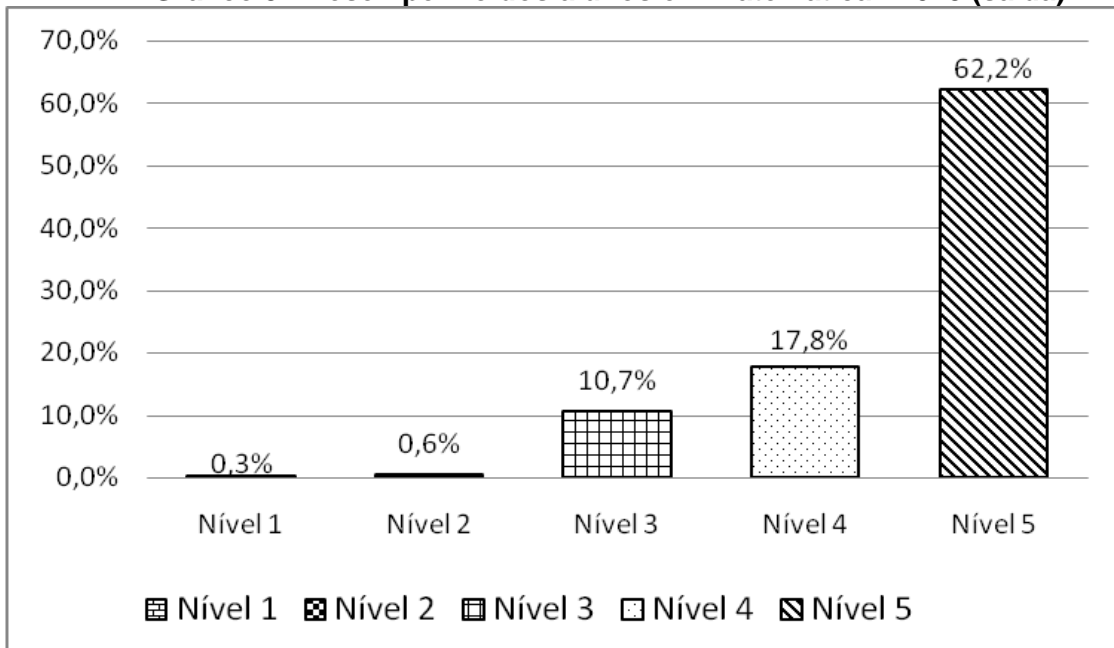
O Gráfico 2, a seguir, aponta os resultados observados, em Língua Portuguesa, nos alunos do segundo ano:



Fonte: Divisão de Avaliação SEMEC/Arquivos.

O gráfico aponta as dificuldades dos alunos, em se tratando de apropriação de habilidades em Língua Portuguesa. Apenas 5% dos estudantes avaliados demonstram possuir as habilidades previstas para o nível cinco. Há uma concentração de alunos alocados nos níveis três e quatro, totalizando 72,3%. É possível, ainda, constatar que de todos os alunos avaliados, menos de 40%, atingiram o nível quatro. O diagnóstico aponta mais alunos alocados no nível um do que no nível cinco.

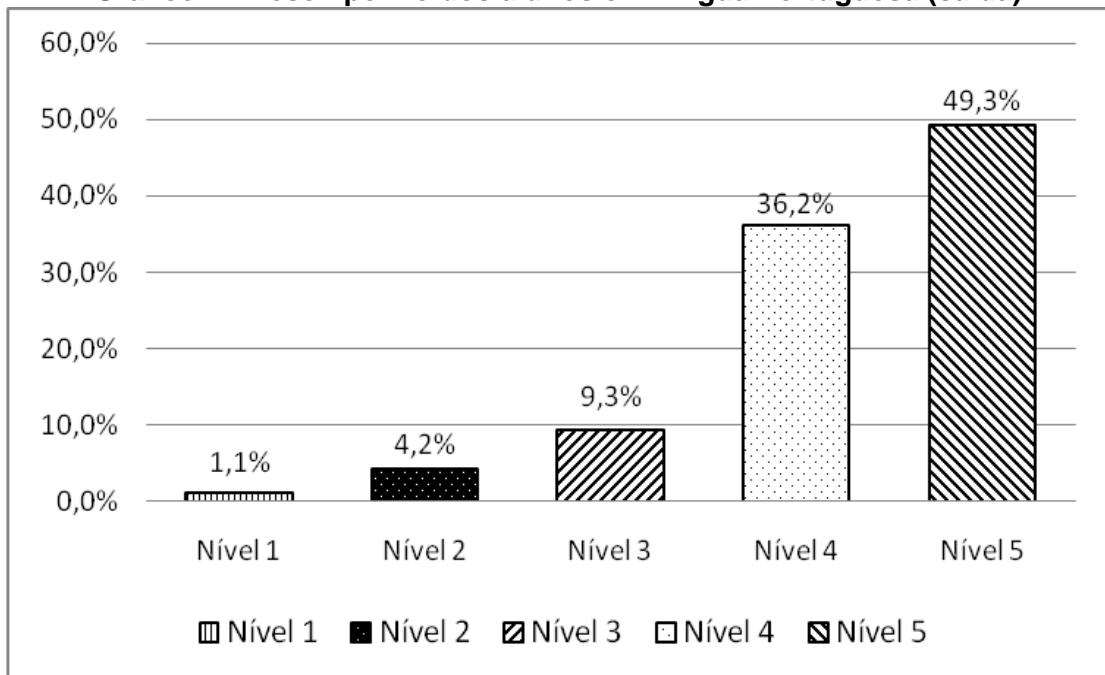
Na aplicação da avaliação de saída, ano 2013, contou-se com a participação de 110 escolas, perfazendo 270 turmas e totalizando 6.013 alunos. O gráfico a seguir demonstra o desempenho dos alunos avaliados em Matemática, na avaliação de saída, realizada ao final do período letivo de 2013.

**Gráfico 3 - Desempenho dos alunos em Matemática - 2013 (saída)**

Fonte: Divisão de Avaliação SEMEC/ Arquivos.

Através da análise do gráfico, é perceptível que houve diminuição do percentual de alunos alocados no nível cinco. A isso, justifica-se o fato de serem avaliadas habilidades mais complexas do que no diagnóstico, por se considerar o ano decorrido. Apesar de haver um pequeno decréscimo no nível cinco, aponta-se como favorável o fato de se observar a diminuição do percentual nos níveis um e dois, o que demonstra o deslocamento do gráfico para a direita. Por fim, não se ultrapassa o percentual de setenta por cento de alunos no nível cinco, o que antecipa a preocupação de se desenvolverem as habilidades necessárias ao ciclo de alfabetização ao final do terceiro ano.

A seguir, por meio do Gráfico 4, apresentamos o gráfico de desempenho de alunos da rede em Língua Portuguesa na avaliação de saída realizada em 2013:

**Gráfico 4 - Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa (saída)**

Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC.

A análise do gráfico permite uma verificação do aumento do percentual de alunos nos níveis quatro e cinco. Entretanto, este deslocamento não ultrapassa a marca de 50% de alunos com o domínio das habilidades previstas para este ano escolar. Considerando que esta versão da avaliação é de saída, constatamos que, ao findar do segundo ano do ensino fundamental, os alunos terão desafios previstos para o ano seguinte quanto ao desenvolvimento de habilidades.

Ainda seguindo com a análise dos resultados observados na avaliação Provinha Brasil, apresentamos, no Quadro 7, a seguir, a participação das escolas avaliadas no ano de 2014:

**Quadro 7. Participação de escolas no ano de 2014 (entrada)**

Componente curricular	Escolas envolvidas	Percentual de participação
Língua Portuguesa	101	89%
Matemática	105	92%

Fonte: Divisão de Avaliação/Arquivos.

O Quadro demonstrou que 11% das escolas previstas não efetivaram a avaliação no componente curricular Língua Portuguesa e 8% em Matemática. Assim, os resultados apresentados para os níveis permitem às escolas uma análise

e a realização de intervenções imediatas, pois o percentual de participação garante a fidedignidade de interpretação dos resultados.

**Quadro 8. Participação dos alunos (entrada) no ano de 2014**

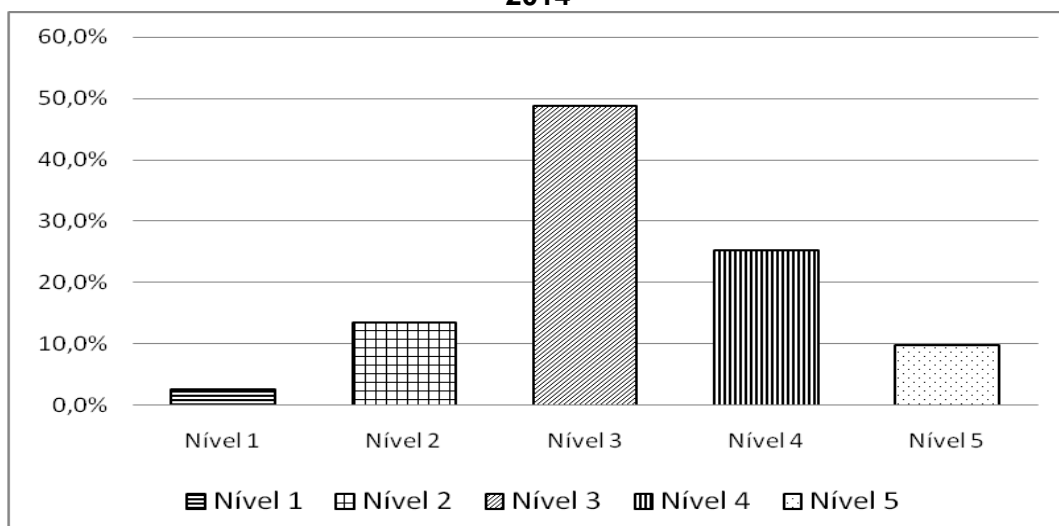
Componente curricular	Alunos avaliados	Percentual de participação
Língua Portuguesa	4.183	70%
Matemática	4.357	73%

Fonte: Divisão de Avaliação/Arquivos.

Ao apresentarmos a participação dos alunos, é perceptível a necessidade de as escolas incentivarem a presença nos dias de avaliação externa, pois o déficit de 30% de alunos não avaliados em Língua Portuguesa e 27% em Matemática compromete a fidedignidade da análise dos resultados obtidos.

O gráfico a seguir apresenta os resultados dos níveis obtidos no teste 1 do ano de 2014. Cada nível é calculado com base nos acertos dos alunos. Para estar no nível 1, o aluno deve obter até 5 acertos nos itens do teste. Se o aluno acertar entre 6 a 10 itens, estará enquadrado no nível 2 e, em nível 3, caso acerte 11 a 15 acertos. Será alocado no nível 4 o aluno que tiver de 16 a 17 acertos e, finalmente, no nível 5, estarão aqueles que acertarem de 18 a 20 itens do teste.

**Gráfico 5 - Percentual de acertos da rede municipal em Língua Portuguesa (teste 1) - 2014**



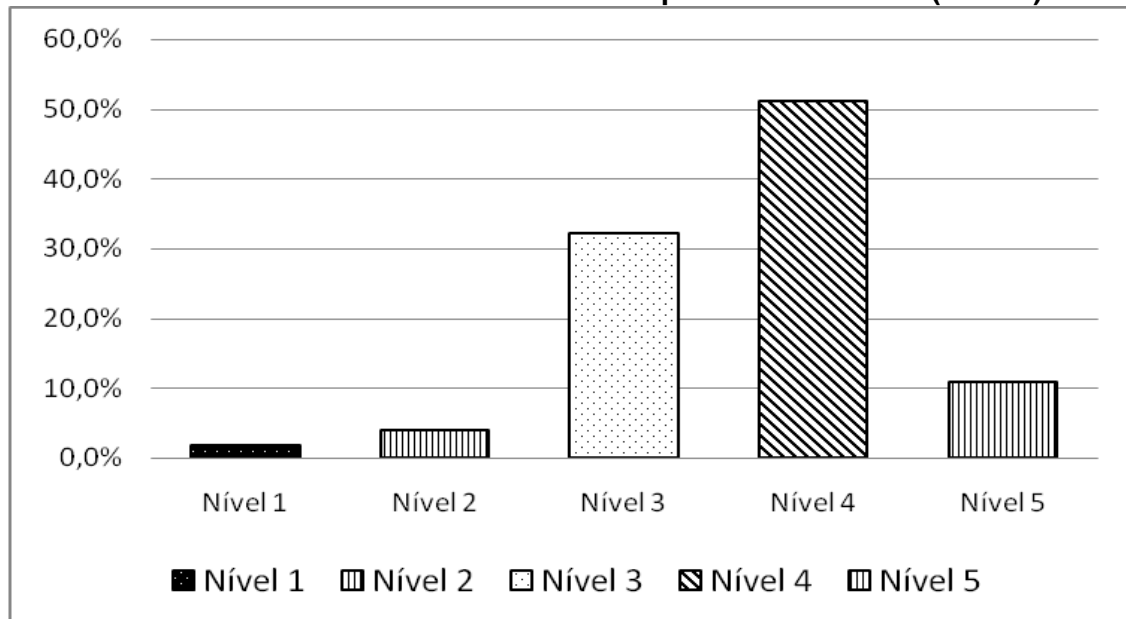
Fonte: Divisão de Avaliação/Arquivos.

No gráfico, observa-se a concentração de alunos com acertos de 11 a 15 itens, ou seja, no nível 3. No Quadro 3, estão descritas as habilidades consolidadas pelos alunos alocados no nível 3. Destacamos, ainda, que em 58% das escolas

avaliadas, nenhum aluno ficou alocado no nível 1, e que 24,8% não registrou nenhum aluno no nível 5.

Cada nível corresponde ao agregado de habilidades relacionadas ao quantitativo de acertos obtidos na testagem. Assim, o aluno que se aloca no nível cinco, por exemplo, possui todas as habilidades previstas para os níveis anteriores. O Gráfico 6, a seguir, apresenta o percentual de acertos em cada nível dos alunos avaliados no teste 1, realizado em 2014:

**Gráfico 6. Percentual de acerto da Rede Municipal em Matemática (teste 1) - 2014**



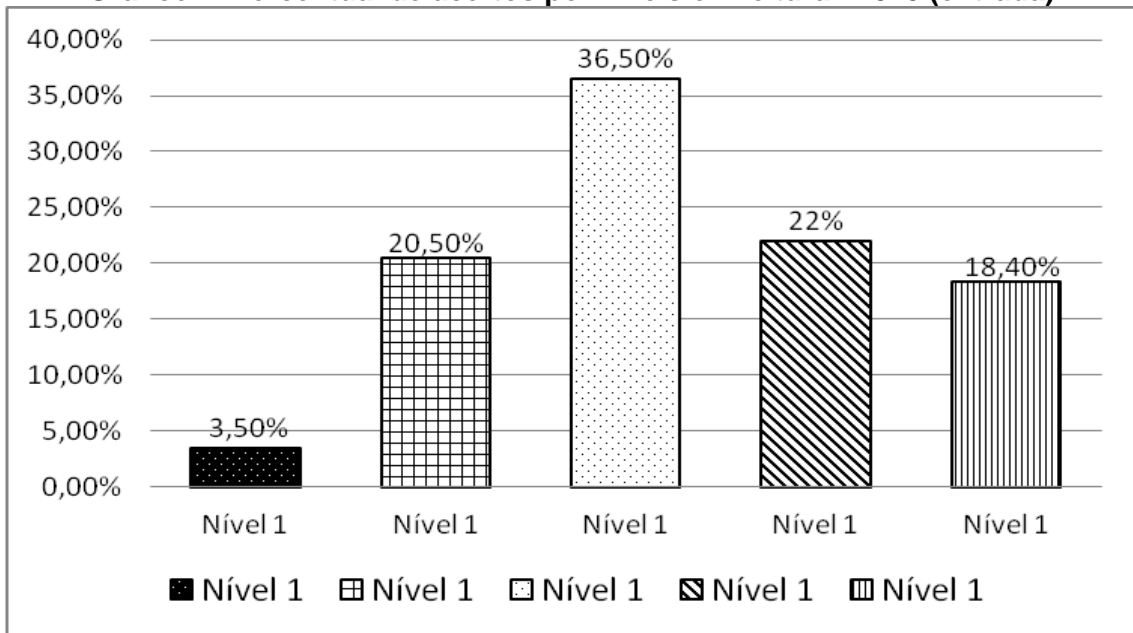
Fonte: Divisão de Avaliação SEMEC /Arquivos.

É possível observar que 94,2% dos alunos estão alocados entre os níveis 3 (32,2%), 4 (51,2%) e 5 (10,8%). Também se observou que 67% das escolas avaliadas não registrou nenhum aluno no nível 1, e 24,8% não tiveram nenhum aluno no nível 5. Esta análise permite chamar a atenção dos gestores para a concentração de alunos com proficiência média nos níveis intermediários.

Para o ano de 2015, a Rede Municipal de Educação de Teresina contava com 6.996 alunos regularmente matriculados nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Participou da avaliação de entrada um total de 6.981. É possível perceber um avanço no que tange à participação dos alunos, pois esse número corresponde a 95,5% dos alunos.

O Gráfico 7, a seguir, demonstra o resultado da rede em leitura, observado no ano de 2015:

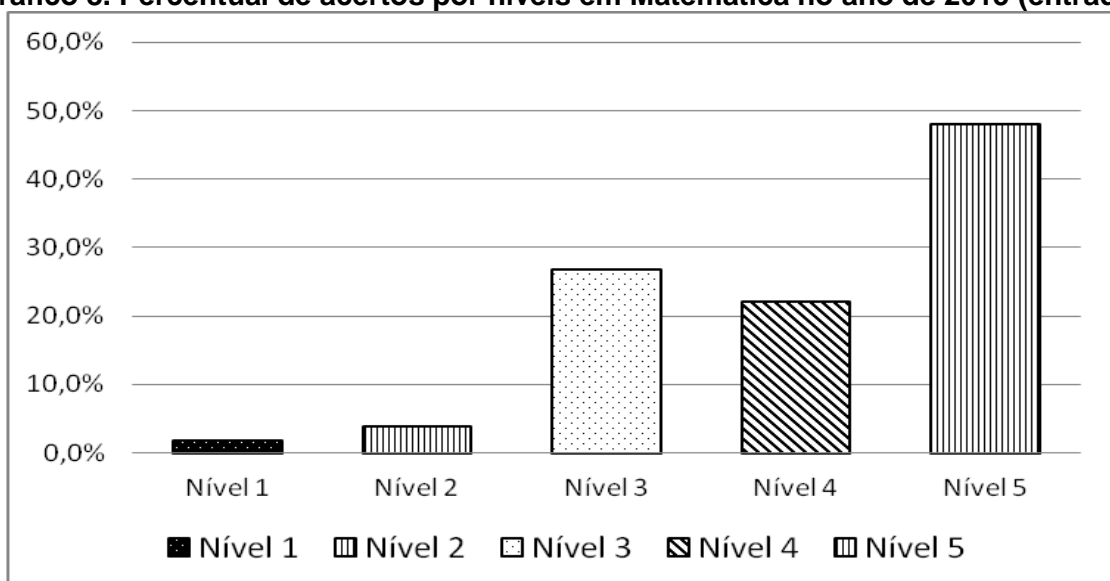


**Gráfico 7. Percentual de acertos por níveis em leitura - 2015 (entrada)**

Fonte: Divisão de Avaliação SEMEC/ Arquivos.

Neste gráfico, é possível perceber que 40,4% estão nos níveis 4 e 5 na avaliação de leitura. Também chamamos a atenção para os 35,6% de alunos alocados no nível 3, o que demonstra o caráter processual da alfabetização, em especial do regime de ciclo.

O Gráfico 8, a seguir, apresenta os resultados, em percentual e por níveis, das habilidades em Matemática observadas na avaliação em 2015:

**Gráfico 8. Percentual de acertos por níveis em Matemática no ano de 2015 (entrada)**

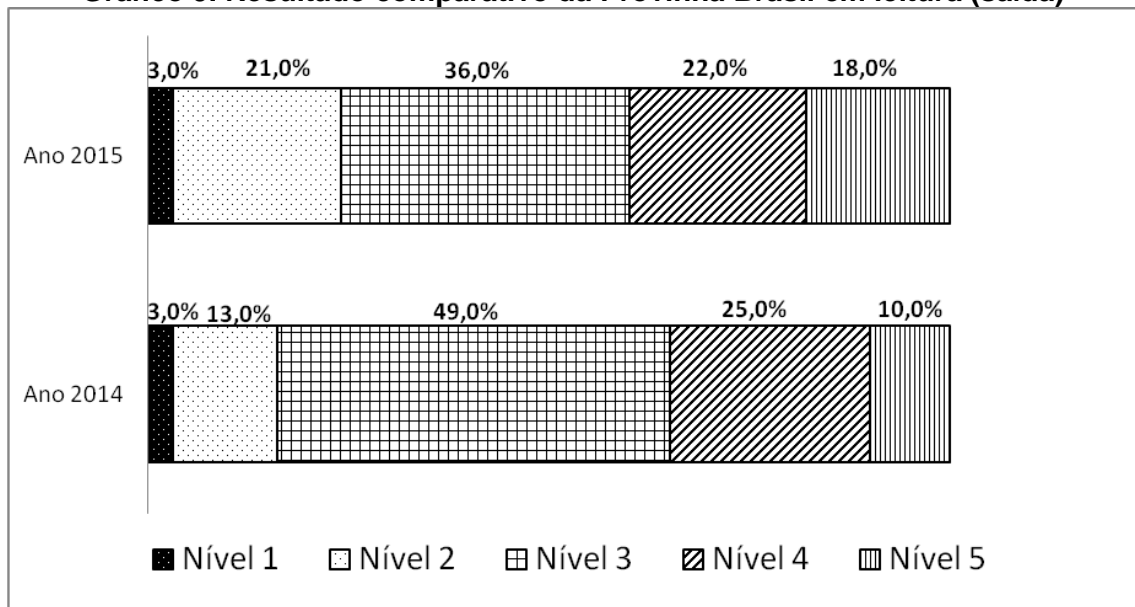
Fonte: divisão de avaliação SEMEC/ Arquivos.

Na seção a seguir, complementamos os dados apresentados sobre os resultados da Provinha Brasil em Teresina com os resultados da rede municipal entre 2014 e 2015.

#### 1.4.2 Comparativo de resultados da rede municipal entre 2014 e 2015

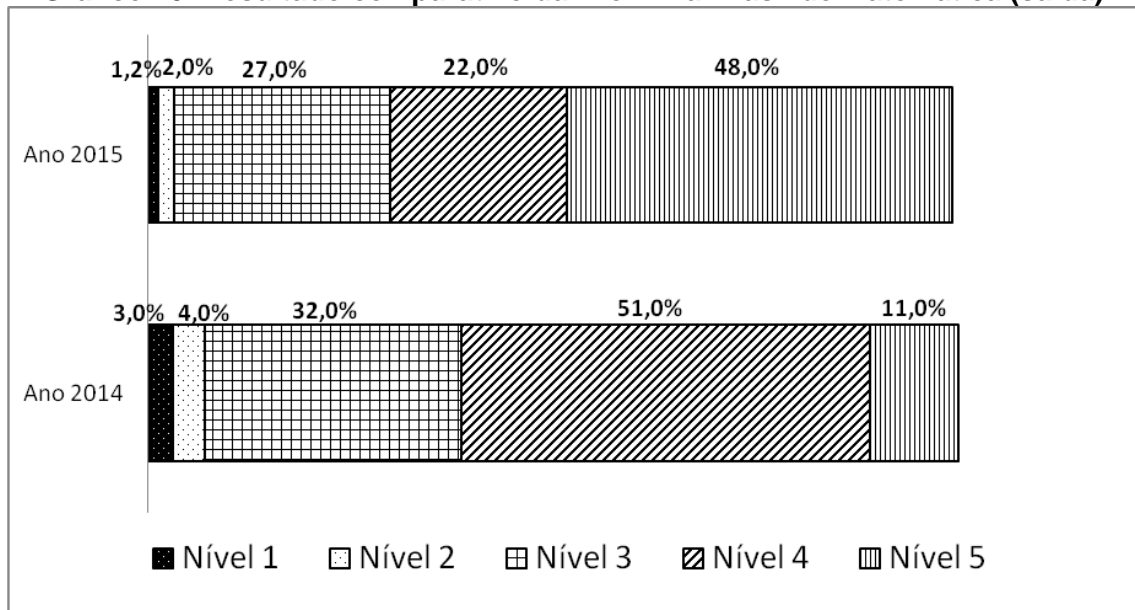
A seguir, apresentamos os resultados obtidos na rede, nos anos 2014 e 2015. Com este comparativo, é possível realizar a análise do comportamento dos alunos do 2º ano na testagem, observando os cinco níveis de proficiência proposto pela avaliação externa Provinha Brasil.

**Gráfico 9. Resultado comparativo da Provinha Brasil em leitura (saída)**



Fonte: Divisão de Avaliação SEMEC/ Arquivos.

O comparativo dos resultados da avaliação de saída demonstra que, ao somarmos os níveis quatro e cinco, teremos, em 2014, o percentual de 35%, enquanto, em 2015, de 40%. Constatamos um aumento de 5% no somatório dos níveis mais avançados. Contudo, este percentual representa um tímido avanço, reafirmando a dificuldade da rede em elevar o índice de alfabetização no tempo adequado.

**Gráfico 10. Resultado comparativo da Provinha Brasil de Matemática (saída)**

Fonte: Divisão de Avaliação SEMEC/ Arquivos.

Neste gráfico comparativo, pode-se perceber, no que tange à Matemática, avanços no quantitativo de alunos alocados no nível 5. Entretanto, se somarmos os percentuais obtidos nos níveis quatro e cinco, constatamos um avanço em 8% dos alunos participantes. O gráfico demonstra a tendência ao avanço, pois se observa o deslocamento de alunos da esquerda para a direita.

A apresentação dos resultados desta avaliação externa é parte da descrição do cenário da educação pública municipal de Teresina. As escolas realizam a avaliação Provinha Brasil e encaminham os resultados à Divisão de Avaliação, órgão responsável pela compilação das informações de todas as escolas avaliadas.

A persistência de resultados similares ou a oscilação nos níveis reforçam a hipótese de que professores possuem dificuldades em compreender o sentido pedagógico que pode ser atribuído às avaliações externas.

Assim, apontamos, na descrição deste caso de gestão, os baixos resultados sucessivamente gerados nesta avaliação, realizada no segundo ano do ensino fundamental, como evidência do desafio que se configura na rede em garantir a alfabetização de todas as crianças, sob a hipótese de que os processos de apropriações de resultados e as discussões que o envolvem não se efetivam na escola junto aos professores envolvidos.

Na próxima seção, ainda abordando a questão das avaliações externas, falaremos sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada anualmente em

crianças matriculadas em turmas de 3º ano do ensino fundamental, e realizada em parceria com o MEC e o Inep.

#### 1.4.3 Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA

Prosseguindo com a descrição das avaliações externas aplicadas no ciclo da alfabetização, realizadas pelas escolas da rede municipal de Teresina, apresentamos, neste tópico do trabalho, o desempenho dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Desempenho que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu com o ano de consolidação das habilidades de alfabetização, em que a criança completa oito anos de idade, referente à avaliação denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), parte das ações do PNAIC.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que, assim, como a Provinha Brasil, é realizada em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, com recursos do Ministério da Educação - MEC.

O monitoramento dos indicadores de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização é preocupação dos gestores de escolas e das secretarias de educação de todos os municípios brasileiros. A Meta 5 do atual PNE, Lei nº 13.005/14, que prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, deixa claro a inquietação de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas na idade adequada, conforme foi discutido na primeira parte deste capítulo.

Para subsidiar o enfrentamento ao desafio nacional de alfabetizar na idade certa, bem como com o intuito de produzir indicadores sobre a alfabetização nas escolas públicas brasileiras, o INEP realizou, em 2014, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de aplicação anual, para aferir o nível de alfabetização das crianças matriculadas em turma de 3º ano do ensino fundamental (fase final do ciclo de alfabetização). A avaliação ANA está relacionada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cumprindo assim, o disposto no Art. 1º Inciso II, da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012: “[...] a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental”. Para o INEP, avaliar a alfabetização envolve aspectos amplos,

[...] a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem (INEP, 2013, p.7).

A avaliação ANA tem por objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e a alfabetização em Matemática, por meio de testes de múltipla escolha, visando à produção de indicadores das turmas de 3º ano do ensino fundamental sobre as condições de oferta de ensino, concorrendo para a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional, conforme exposto neste trabalho.

Nesta avaliação, são utilizados também como instrumentos questionários contextuais aplicados aos diretores e professores das escolas avaliadas para a coleta de informações. Tais instrumentos possuem como objetivo aferir informações sobre formação de professores, condições de infraestrutura, e gestão e organização dos trabalhos pedagógicos das escolas.

Os testes de Língua Portuguesa são compostos por dezessete itens objetivos de múltipla escolha e três de produção escrita. Para avaliar a Matemática, o teste é composto por vinte itens de múltipla escolha.

Os resultados da ANA referentes aos anos 2013 e 2014 são disponibilizados apenas às escolas que atingiram o percentual mínimo de 80%, através do site do INEP.

A interpretação dos resultados dos testes de aprendizagem é apresentada em uma escala de proficiência composta por níveis. Isso significa que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de ter desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente ele também desenvolveu as habilidades referentes aos níveis anteriores.

**Quadro 9. Distribuição dos alunos por nível de proficiência em leitura**

Nível / escala	Leitura %	Descritores
Desempenho maior do que 625 pontos	5,46	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.
Nível 3 Desempenho maior do que 525 até 625 pontos	28,03	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
Nível 2 Desempenho maior do que 425 até 525 pontos	38,29	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
Nível 1 Desempenho até 425 Pontos	28,22	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.

**Quadro 10. Distribuição dos alunos por nível de proficiência em escrita**

Nível / escala	Escrita %	Descritores
Nível 1 Desempenho até 400 Pontos	25,40%	Neste nível, foram agrupados os alunos que, em geral, são capazes de: - Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; até os que são capazes de: - Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.
Nível 2 Desempenho maior do que 400 até 500 pontos	17,28%	- Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; - Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; - Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua.
Nível 3 Desempenho maior do que 500 até 580 pontos	28,08%	- Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; - Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da

		textualidade, evidenciando uma aproximação da norma padrão da língua.
Nível 4 Desempenho maior do que 580 pontos	22,82%	- Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.

\*Os percentuais exibidos não incluem os cadernos de prova "Sem pontuação".

**Quadro 11. Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Matemática**

Nível/ Escala	Matemática	Descritores
Nível 1 Desempenho até 425 pontos	29,15%	- Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. - Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial; Contar objetos dispostos em forma organizada ou não; Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.
Nível 2 Desempenho maior que 425 até 525 pontos	38,37%	- Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; - Completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos; - Resolver problema de adição sem reagrupamento.
Nível 3 Desempenho maior que 525 até 575 pontos	16,71%	Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento; Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso; Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar, e problema de divisão com ideia de repartir.
Nível 4 Desempenho maior que 575 pontos	15,77%	Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semanas).

As informações a seguir são referentes à participação da Rede Municipal de Ensino de Teresina na edição da ANA/2013, que atingiu um público de 7.234

estudantes. A previsão era que atingisse um público de 8.083, distribuídos em 118 escolas, conforme destaca a tabela a seguir:

**Tabela 1. Participação de alunos da Rede Municipal de Ensino de Teresina na ANA em 2013**

Ano	Previsto	Efetivo	Quantidade de escolas	
			Previstas	Efetivas
2013	8.083	7.234	118	116

Fonte: Dados INEP.

Já em 2014, a participação prevista era de 73 escolas. No entanto, houve a participação de apenas 70 escolas. A quantidade de alunos prevista na avaliação de leitura e escrita era de 4.774; contudo, apenas 3.797 alunos realizaram a prova. Em Matemática, a previsão era de 4.774 alunos, e participaram efetivamente 3.842 alunos, conforme evidencia a Tabela 2, a seguir:

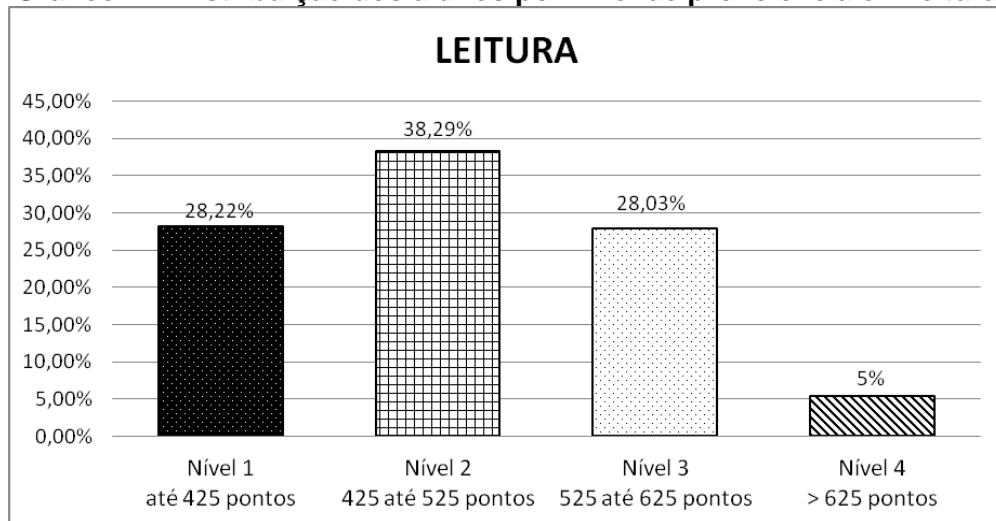
**Tabela 2. Participação de alunos da Rede Municipal de Ensino de Teresina na ANA em 2014**

Ano	Previsto	Efetivo		Quantidade de escolas	
		Teste de leitura/escrita	Teste de Matemática	Previstas	Efetivas
2014	4.774	3.797	3.842	73	70

Fonte: Dados INEP.

Para uma análise mais apurada dos resultados da edição ANA/2013, apresentamos as proficiências dos alunos do 3º ano submetidos aos testes de Língua Portuguesa, correspondentes à modalidade leitura e escrita. O Gráfico 11, a seguir, evidencia, em percentuais, a distribuição dos alunos da rede por níveis de proficiência na categoria leitura.

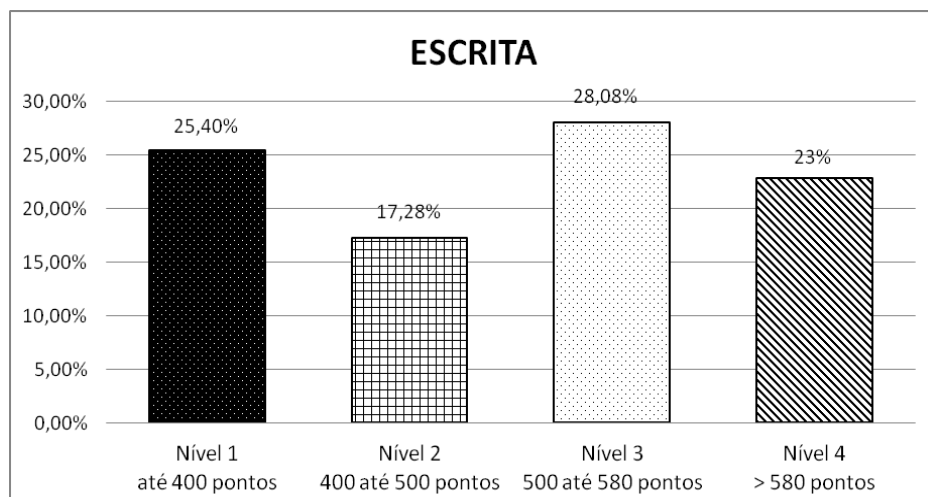


**Gráfico 11. Distribuição dos alunos por nível de proficiência em leitura**

Fonte: Inep/2013.

Conforme evidenciam os dados do Gráfico 11, 28,22% dos alunos avaliados se encontram alocados no nível 1; 38,29% situam-se no nível 2; 28,03% se localizam no nível 3; e apenas 5,46% compõem o nível 4. Depreende-se da análise dos dados que a maior concentração de alunos encontra-se nos níveis 1 e 2, somando um total de 66,51%, enquanto 33,49% situam-se nos níveis 3 e 4.

Quanto à categoria da escrita, do total de alunos avaliados, 25,40% encontram-se no nível 1; 17,28% situam-se no nível 2; 28,08% encontram-se no nível 3; e 22,82% encontram no nível 4. Observa-se que 42,68% dos alunos concentram-se nos níveis 1 e 2, enquanto 50,9% situam-se nos níveis 3 e 4, conforme o Gráfico 12, a seguir:

**Gráfico 12. Distribuição dos alunos por nível de proficiência em escrita**

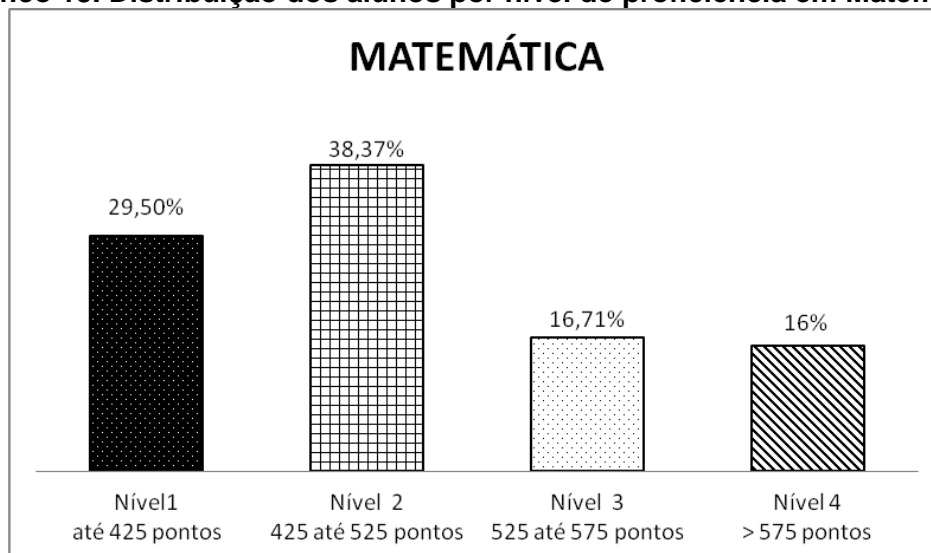
Fonte: Inep (2013).

A informação constante no gráfico 12 é bastante curiosa, uma vez que, ao se comparar os resultados das categorias de leitura e escrita, observa-se uma maior concentração nos níveis 3 e 4, superando, assim, os percentuais da categoria de leitura que, em tese, apresenta um menor grau de dificuldade em se comparando à escrita.

É válido ressaltar que na categoria escrita houve um considerável número de cadernos de prova que não foram pontuados, por conter a escrita de palavras sem relação semântica com a imagem apresentada ou escrita. Nesse sentido, os percentuais exibidos no Gráfico 12, referentes à categoria escrita, não incluem os cadernos de prova “sem pontuação”. Se os resultados “sem pontuação” fossem incluídos na conta geral, possivelmente os resultados da escrita seriam inferiores aos da leitura.

Em relação à alfabetização matemática, do total de 3.842 alunos avaliados, 29,15% desses encontram-se no nível 1; 38,37% situam-se no nível 2; 16,71% encontram-se no nível 3; e apenas 15,77% no nível 4, de acordo com o Gráfico 13.

**Gráfico 13. Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Matemática**



Fonte: Inep (2013).

Depreende-se desse resultado que há uma maior concentração de alunos nos níveis 1 e 2, somando 67,52%, enquanto apenas 32,48% encontram-se nos níveis considerados mais avançados, no caso, os níveis 4 e 5. Percebemos, assim, que as avaliações externas apontam o não atingimento das metas de alfabetização, e que,

ano após ano escolar, pouco se tem agregado em relação ao desempenho acadêmico dos alunos.

Face aos resultados observados na avaliação externa de âmbito nacional, realizada ao final do terceiro ano do ensino fundamental, conclui-se que os alunos não demonstram o desempenho esperado após três anos de escolaridade. A concentração de alunos nos níveis um e dois evidencia o baixo desempenho e, conseqüentemente, a ausência de habilidades consideradas básicas para garantir o prosseguimento desses alunos nos estudos.

A dificuldade em garantir o domínio de habilidades previstas para o final do ciclo de alfabetização gera problemas posteriores, cuja causa é justamente a não alfabetização, e isso gera reprovações, distorções entre idade e série, e em alguns casos, evasão escolar.

É verdade que as avaliações externas denunciam a falha no processo de alfabetização. Entretanto, as causas devem ser investigadas, considerando a hipótese que propomos neste trabalho.

Na seção a seguir, apresentamos especificamente o SAETHE, o sistema próprio de avaliação da rede municipal de Teresina.

### **1.5 A avaliação externa em Teresina pelo sistema próprio de avaliação: o SAETHE**

Neste tópico do trabalho, apresentamos os resultados da avaliação externa, dessa vez evidenciados pelo sistema próprio de avaliação da rede municipal de Teresina: o SAETHE.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e sua realização é importante para a investigação da qualidade do desempenho dos alunos, possibilitando aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e toda a comunidade acadêmica escolar uma reflexão sobre a própria prática no processo de ensino.

Segundo Hoffman (2014), “os instrumentos de medida podem ser preciosos e bem elaborados, mas isso não garante o seu bom uso e a decorrente orientação aos alunos” (HOFFMAN, 2014, p.81). O teste em educação é dotado de intencionalidade e subsidia os professores nas tomadas de decisões, pois sinalizam “pontos de referências” e exigem interpretação. Portanto, não devem ser considerados como

verdades absolutas ou inquestionáveis, ou tampouco resultados infalíveis ou irrefutáveis.

Os resultados obtidos devem ser utilizados nas escolas como principal evidência para a identificação das dificuldades dos alunos. Dessa forma, as avaliações externas proporcionam uma possibilidade de redirecionamento da prática pedagógica do professor, tanto por meio da reflexão crítica do profissional quanto da interação com seus pares em encontros coletivos para a análise pedagógica dos resultados aferidos.

Supõe-se que, através da socialização dos resultados, é possível contribuir para a melhoria da qualidade. Isso propicia discussões e sugestões para intervenções mais eficientes e eficazes, capazes de alterar, de forma positiva, o processo de ensino-aprendizagem, através da aproximação dos resultados observados às atividades diárias dos profissionais da escola.

Assim, na próxima subseção, tratamos de questões relacionadas ao Sistema de Avaliação Educacional do SAETHE, que abrange toda a Rede Municipal de Ensino de Teresina. Essas questões perpassam informações sobre a avaliação externa em questão, bem como os resultados alcançados pelos alunos da rede de ensino.

#### 1.5.1 O sistema próprio de avaliação: SAETHE

No Brasil, tanto por iniciativas dos governos estaduais e municipais quanto do governo federal, a realização de avaliações de desempenho tem sido centro de debates e discussões, devido, principalmente, ao peso atribuído aos seus resultados.

A década de 1990 indicou o momento histórico inicial em que as avaliações externas despontaram no cenário nacional como referencial de qualidade de ensino. Esta visão de processos avaliativos, principalmente a partir de 1995, ano em que se deu a implementação das avaliações em larga escala, influenciou na adesão dos estados e municípios quanto à realização de avaliações de seus sistemas.

O município de Teresina, tendo por referencial a literatura de pesquisa <sup>6</sup>, tem realizado, em âmbito local, ações voltadas à melhoria do ensino. É possível verificar o papel da avaliação, no âmbito da política local, em todas as ações realizadas. Entretanto, o Sistema Próprio de Avaliação da rede municipal de Teresina foi criado em 2014.

O SAETHE é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Em sua primeira edição (2014), foi realizada uma avaliação externa censitária no início do ano letivo (entrada), em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática, para turmas dos 2º e 4º anos do ensino fundamental e 8º ano, em que foram avaliadas habilidades de Língua Portuguesa (Leitura e Produção de Textos) e Matemática. Ao final do período letivo, foi realizada uma avaliação de saída, nas turmas citadas, e foram acrescentadas as turmas de 3º ano do ensino fundamental e 2º período da educação infantil, conforme descrito anteriormente.

O Sistema de Avaliação Educacional do SAETHE abrange toda a Rede Municipal de Ensino de Teresina, com 303 unidades de ensino, sendo 143 de educação infantil, 123 de ensino fundamental, e 37 unidades com os dois níveis (educação infantil e ensino fundamental). Duas avaliações foram realizadas: uma de entrada (no início do ano) e uma de saída (aplicada ao final do ano letivo).

Segundo Lückesi (1996), a escola não pode continuar trabalhando com a crença em verdades prontas e absolutas. Dessa forma, os resultados observados em avaliações externas podem subsidiar a gestão do ensino e a aprendizagem, para a viabilização de intervenções pedagógicas, a fim de inovar as práticas pedagógicas da escola.

Em 2014, foram 16.506 alunos na avaliação de entrada, em turmas de 2º, 4º e 8º anos do ensino fundamental, totalizando 88,2% de participação. Na avaliação de saída, foram avaliados 31.803 alunos, totalizando 93,3% de alunos das turmas de 2º período da educação infantil, 2º, 3º, 4º e 8º anos do ensino fundamental, além de turmas dos projetos *Acelera* e *Se Liga*.

---

<sup>6</sup> Para estas informações, realizou-se busca de documentos oficiais, tais como portarias e ofícios, expedidos, assim, como leitura do texto oficial das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008).

**Tabela 3. Participação e disciplinas avaliadas pelo SAETHE/2014**

2014	ENTRADA	SAÍDA
% de participação	88,2%	93,3%
Alunos previstos	18.709	34.082
Alunos avaliados	16.506	31.803
Séries avaliadas	2º EF, 4º EF, 8º EF	2º período da EI, 2º EF, 3º EF, 4º EF, Se Liga, Acelera, 8º EF
Disciplinas envolvidas	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaboração da autora a partir da Revista de Gestão Escolar - SAETHE/2014 .

Destacamos que, assim como as demais, as turmas de 4º ano foram avaliadas para fins de diagnóstico. Isso porque, em 2015, esses alunos estariam matriculados em turmas de 5º ano. Da mesma forma, os alunos de 3º ano avaliados na versão de saída, serão, provavelmente, avaliados pela Prova Brasil em 2017.

Na edição de 2015, foram avaliados o 2º período da educação infantil, e o 2º, 3º e 7º anos do ensino fundamental. A Tabela 4, a seguir, apresenta a descrição da participação de alunos nas avaliações de saída nos anos 2014 e 2015:

**Tabela 4. Participação de alunos nos anos 2014 e 2015**

Etapa	Localização	Edição	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
2º ANO EF	URBANA	2014 – SAÍDA	5.338	4.931	92,4
		2015 – SAÍDA	6.123	5.700	93,1
	RURAL	2014 – SAÍDA	729	671	92,0
		2015 – SAÍDA	555	518	93,3
	GERAL	2014 – SAÍDA	6.067	5.602	92,3
		2015 – SAÍDA	6.678	6.218	93,1
3º ANO EF	URBANA	2014 – SAÍDA	7.296	6.778	92,9
		2015 – SAÍDA	6.234	5.823	93,3
	RURAL	2014 – SAÍDA	1.047	965	92,2
		2015 – SAÍDA	737	679	92,1
	GERAL	2014 – SAÍDA	8.343	7.743	92,8
		2015 – SAÍDA	6.671	6.502	93,3
7º ANO EF	URBANA	2015 – SAÍDA	4.519	4.250	94,0
	RURAL	2015 – SAÍDA	840	806	94,7
	GERAL	2015 – SAÍDA	5.359	5.056	94,3

Fonte: CAEd/ SAETHE (2015).

As informações da tabela apresentam um aumento no percentual de participação de alunos em todos os anos avaliados. Esta participação garante a

fidedignidade dos resultados, uma vez que todos os anos escolares avaliados ultrapassam 92%.

A avaliação SAETHE é realizada por meio do instrumento adotado: testes de múltipla escolha. Utiliza-se uma matriz de referência, na qual são elencadas habilidades. Trata-se de um recorte do currículo proposto para cada ano escolar, formado por descritores que, agrupados em tópicos/temas, apontam as habilidades a serem avaliadas.

A matriz de referência adotada pelo SAETHE contém a descrição das habilidades que se esperam que os alunos apresentem como desempenho possível de ser aferido nos testes padronizados em larga escala. Conforme citado anteriormente, as matrizes são baseadas nos currículos adotados pelos sistemas de ensino, e são compostas por descritores, de acordo com os quais as habilidades são avaliadas em cada item.

A seleção dos descritores a serem avaliados levam em consideração o conteúdo a ser avaliado em cada ano de escolarização. Os itens contidos nos testes, por sua vez, consideram o que pode ser mensurado (avaliado) por meio de escolha múltipla, e portanto, cada item contempla uma habilidade.

Conforme disponível em CAEd (2014),

Os Padrões de Desempenho são agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esses padrões podem ser divididos em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. O agrupamento visa a facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintas de cada um de seus intervalos, em um *continuum*, do nível mais baixo ao mais alto (CAED, 2014).

Os padrões de desempenho são, portanto, a representação de níveis de proficiência dos alunos que proporciona comparabilidade e definição do que o aluno sabe, em uma escala arbitrária de proficiência, escalonada de 0 a 1000.

As informações geradas são relevantes para a Rede Municipal de Teresina, uma vez que a fidedignidade dos dados fornecidos, alocados nos padrões de desempenho, pode proporcionar uma reflexão pedagógica sobre eles. Assim, visam à constante melhoria na qualidade do ensino. O desempenho escolar, através da análise dos resultados observados, é um conjunto de indicadores que permitem o alinhamento entre as práticas, com foco na definição de metas e de um perfil peculiar da unidade de ensino.

A seguir, apresentamos a descrição dos padrões de desempenho definidos pelo CAEd, que permitem a interpretação pedagógica dos resultados dos alunos:

**Quadro 12. Descrição dos parâmetros dos padrões de desempenho**

<b>Padrões</b>	<b>Descrição</b>
<b>Abaixo do básico</b>	Os alunos que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo de alunos necessita de uma ação focada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.
<b>Básico</b>	Os alunos que apresentam este padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Para esse grupo de alunos, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.
<b>Adequado</b>	Os alunos que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
<b>Avançado</b>	Os alunos que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.

Fonte: SAETHE/CAEd.

Padrões de desempenho, portanto, constituem valores dentro de uma escala de proficiência, em cujos intervalos localizam-se as diferenças de aprendizado observadas no mesmo teste. Desse modo, o CAEd define medidas de proficiência como:

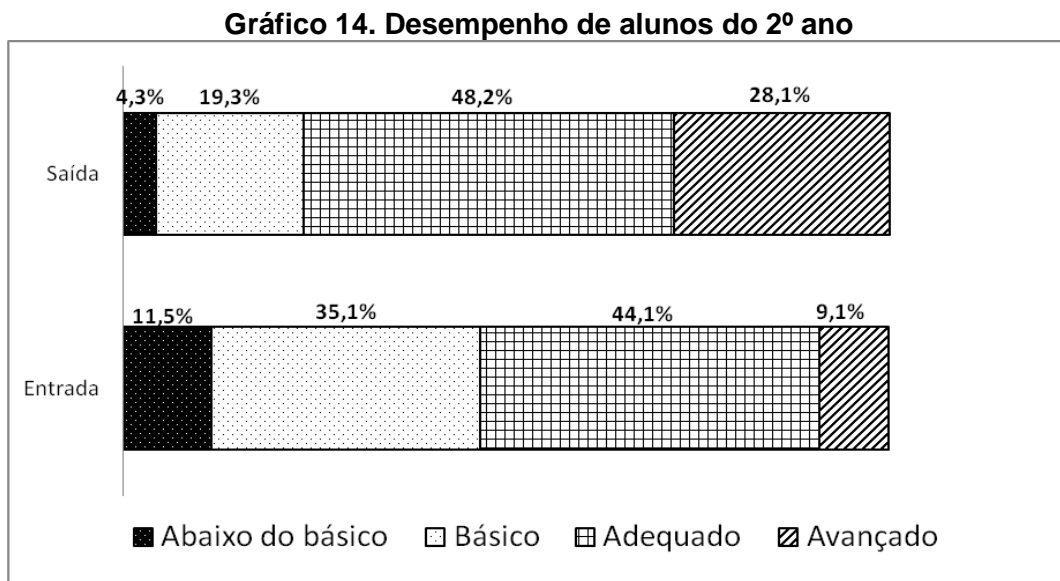
[...] a tradução dos resultados da medida da habilidade em termos de seu significado cognitivo e educacional. Desta forma, especialistas das áreas avaliadas, utilizando as proficiências dos alunos e os parâmetros dos itens, interpretam o que significa pedagogicamente estar em determinadas categorias de desempenho. Ou seja, o que os alunos, cujas proficiências localizam-se em cada nível, são capazes de fazer. Isso envolve a produção de textos adequados aos principais interessados nos resultados, tendo como leitores prioritários os educadores, mas dirigidos, também, a gestores, famílias, especialistas, dentre outros. Essa etapa de comunicação e publicidade dos resultados é de fundamental importância, para que a escala cumpra seus objetivos principais. Portanto, a escala deve estar organizada e disposta de modo a refletir os desafios de cada etapa da aprendizagem, de cada série avaliada, de cada etapa do desenvolvimento cognitivo típico do conteúdo (dimensão) que avalia (CAED, 2014).



Os padrões de desempenho permitem a compreensão da real aprendizagem do aluno, possibilitando à escola destinar uma maior atenção ao aluno com baixo desempenho e, assim, favorecer a equidade ao reconhecer o direito de todos à aprendizagem.

São utilizadas cores para facilitar a compreensão dos padrões. A cor vermelha é utilizada para indicar alunos com padrão considerado abaixo do básico, a cor laranja para os alunos alocados no padrão considerado básico. As cores amarelo e verde indicam os alunos pertencentes ao padrão adequado e avançado, respectivamente.

Considerando que a temática abordada neste trabalho refere-se à alfabetização, demonstraremos, no Gráfico 14, a seguir, o percentual de alunos matriculados no 2º ano, avaliados pelo SAETHE, que nos permite a visualização do desempenho nas avaliações de entrada e de saída, em Língua Portuguesa.

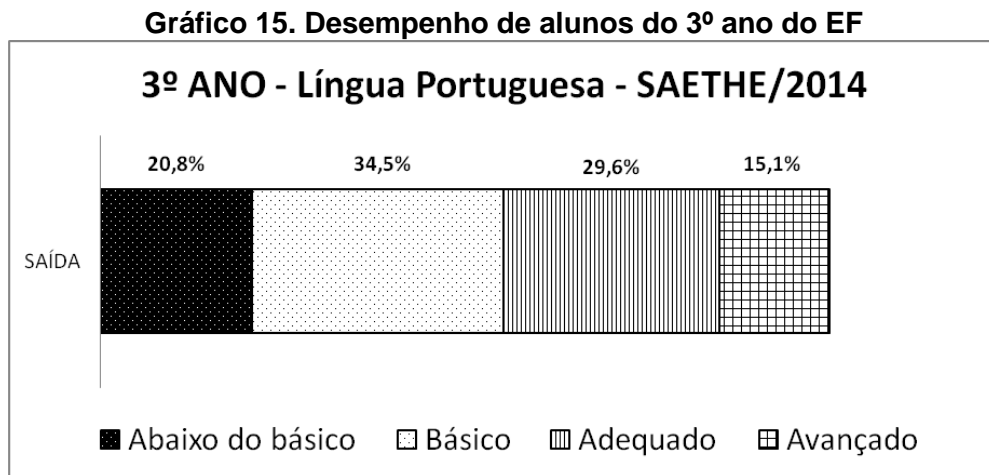


Fonte: CAEd/SAETHE e Divisão de Avaliação SEMEC.

Ao analisar as informações do gráfico, é possível constatar que houve um aumento no percentual de alunos alocados nos padrões considerados adequado e avançado, o que caracteriza uma evolução de desempenho. Entretanto, é possível perceber, também, que há um percentual de 23,6% correspondente à soma de percentuais de alunos que, ao final do ano letivo, estão nos padrões considerados abaixo do básico e básico. Considerando o objetivo de assegurar a aprendizagem e a alfabetização como condição para o prosseguimento dos estudos, e observando o Gráfico 1, é possível formular a hipótese de que os alunos com baixo desempenho

na avaliação do segundo ano serão, provavelmente, os alunos não alfabetizados aos oito anos

A seguir, apresentamos o Gráfico 15, que mostra o desempenho dos alunos do 3º ano, último do ciclo de alfabetização, na avaliação de saída:



Fonte: CAEd/SAETHE e Divisão de Avaliação SEMEC.

Como demonstram os resultados apresentados no Gráfico 15, o percentual de alunos cujo padrão de desempenho é abaixo do básico chega a 20,8% dos matriculados no último ano do ciclo de alfabetização. Temos, portanto, a evidência de que a rede não consegue alfabetizar na idade considerada adequada. Além disso, 34,5% não possuem o domínio das habilidades básicas para o ano escolar em questão.

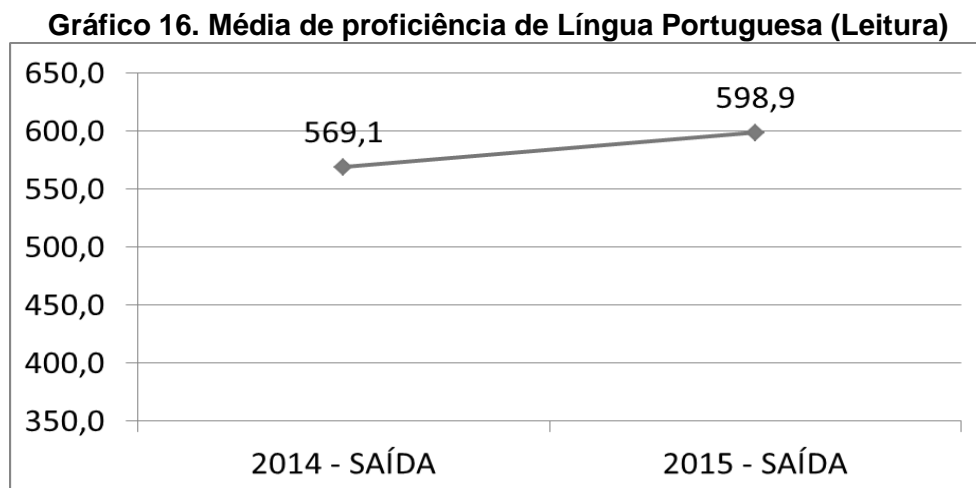
De posse dos resultados, são realizadas, com profissionais da instituição CAEd, as formações de professores, de coordenadores pedagógicos e de gestores de escolas, por meio de oficinas de apropriação de resultados, nas quais os aspectos pedagógicos e estatísticos da avaliação são discutidos, bem como são sugeridas intervenções para atender aos objetivos propostos. A divulgação dos resultados prevê o envolvimento das famílias no processo, por meio da divulgação de “boletins informativos”, nos quais são apontadas as competências e as habilidades do aluno.

A avaliação externa em Teresina segue, a exemplo de outros sistemas, a mesma padronização das avaliações nacionais. O investimento realizado na implantação de um sistema próprio de avaliação permite que se lancem mão dos

resultados para a realização de intervenções, possibilitando uma análise detalhada dos dados por escola, de forma rápida e ágil.

Em Silva et al. (2013, p. 23), são apresentados os apontamentos de uma pesquisa realizada em estados que investem em sistemas próprios, apontando que as “[...] avaliações apresentam em comum a pretensão de servir de diagnóstico educacional a partir do monitoramento dos resultados da aprendizagem dos alunos, dentre outros objetivos e contornos”.

Prosseguindo com os resultados obtidos na avaliação SAETHE, apresentamos, no gráfico a seguir, a proficiência observada nos anos de 2014 e 2015, em teste de leitura aplicado em turmas de 2º ano do ensino fundamental, na versão de saída.

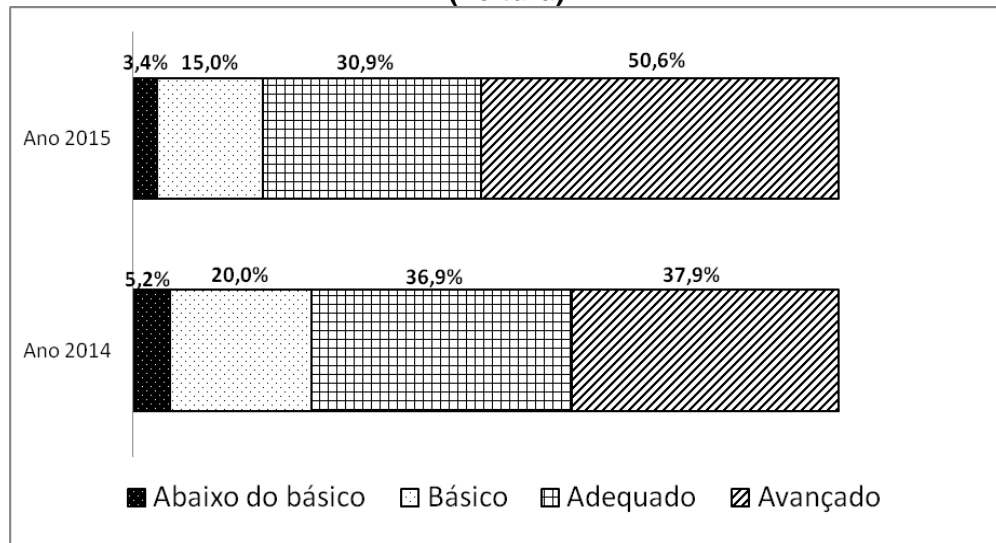


Fonte: CAEd/ SAETHE (2015).

Os dados do gráfico demonstram, através de comparação das avaliações de saída, o aumento da proficiência média de alunos avaliados no segundo ano do ensino fundamental. É preciso destacar que, embora se perceba um aumento de proficiência, os alunos permanecem alocados no mesmo padrão de desempenho, o que demonstra pouca representatividade em termos de aprendizagem.

Apresentamos o gráfico a seguir com o comparativo de resultados observados nos anos de 2014 e 2015, nas versões de saída:

**Gráfico 17. Comparativo de desempenho de alunos do 2º ano em Língua Portuguesa (Leitura)**

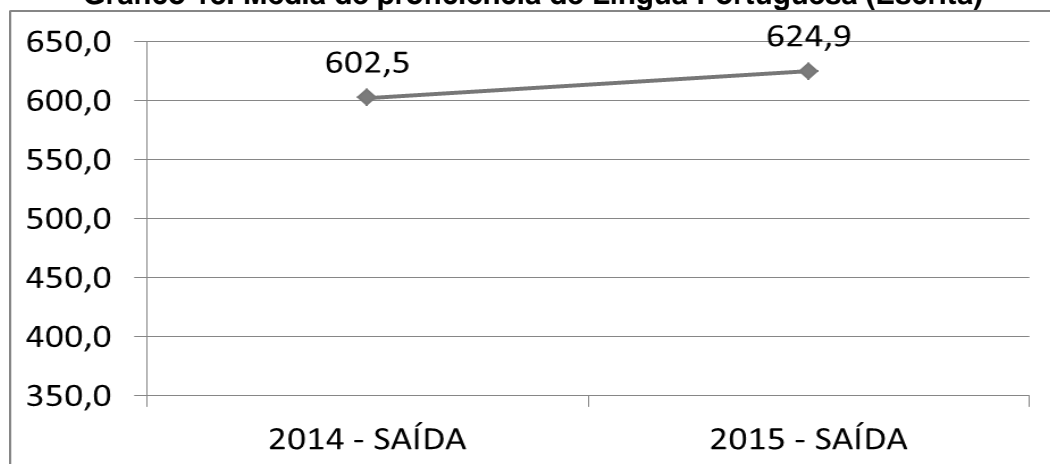


Fonte: SAETHE/CAEd (2015).

É possível perceber, através da análise do gráfico, a diminuição de alunos alocados no nível abaixo do básico e básico e, conseqüentemente, o deslocamento dos alunos rumo ao padrão de desempenho avançado.

No gráfico a seguir, apresentamos a evolução da proficiência média em escrita nas turmas de 2º ano, por meio de comparação entre as duas versões da avaliação SAETHE na versão de saída:

**Gráfico 18. Média de proficiência de Língua Portuguesa (Escrita)**



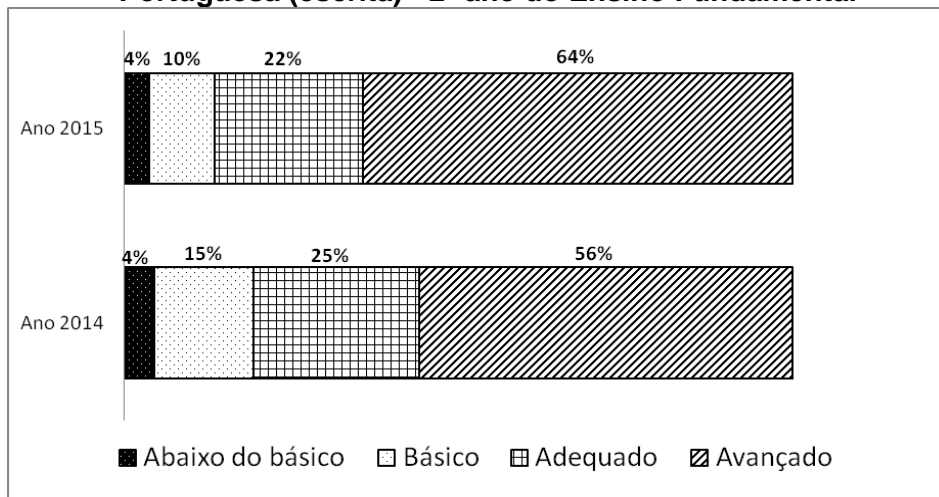
Fonte: SAETHE/CAEd (2015).

Ao analisarmos o gráfico comparativo da avaliação externa SAETHE (versão de saída) dos anos de 2014 e 2015, percebemos uma linha crescente. No entanto, apesar desta tendência ao crescimento, ele se dá no mesmo intervalo de

proficiência, ou seja, entre 600 a 650 pontos, mantendo-se, assim, no mesmo padrão de desempenho.

O Gráfico 19, a seguir, permite a comparação entre o desempenho dos alunos do 2º ano, de forma detalhada, e a alocação deles segundo os padrões de desempenho especificados anteriormente:

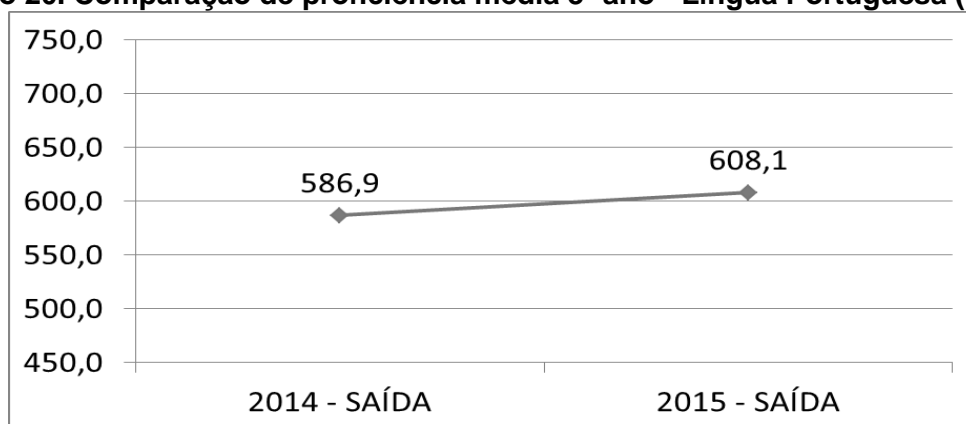
**Gráfico 19. Comparativo de desempenho na avaliação SAETHE de saída - Língua Portuguesa (escrita) - 2º ano do Ensino Fundamental**



Fonte: SAETHE/ CAEd (2015).

Conforme dissemos anteriormente, no ano de 2015, foram avaliados no SAETHE os alunos do 3º ano do ensino fundamental. O gráfico de linha, a seguir, compara a proficiência média de desempenho em turmas de 3º ano na avaliação de saída em Língua Portuguesa.

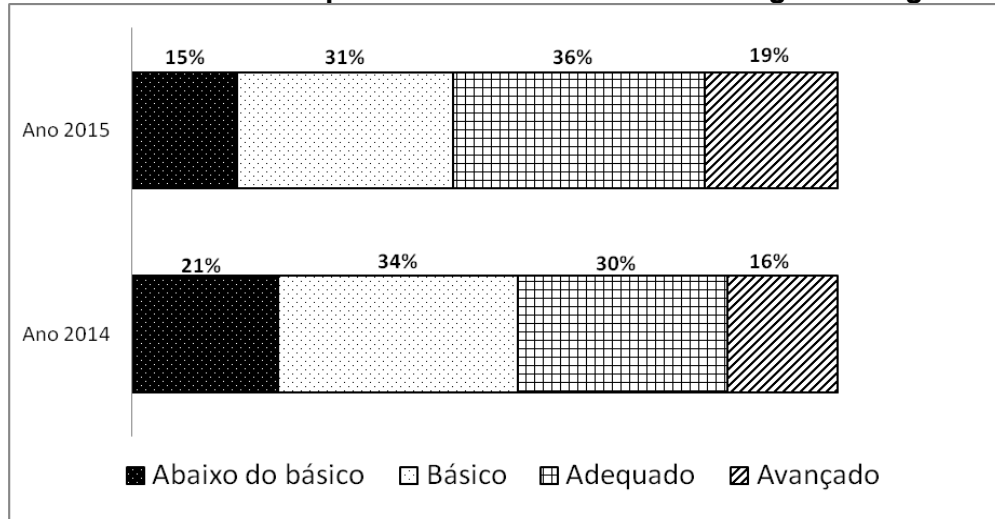
**Gráfico 20. Comparação de proficiência média 3º ano - Língua Portuguesa (Leitura)**



Fonte: SAETHE/CAEd (2015).

O gráfico a seguir mostra o desempenho dos alunos nas edições da avaliação SAETHE, nos anos de 2014 e 2015. Por meio dele, é possível comparar a distribuição dos alunos nos padrões de desempenho sugeridos pelo CAEd.

**Gráfico 21. Padrões de desempenho no SAETHE - 3º ano - Língua Portuguesa (leitura)**

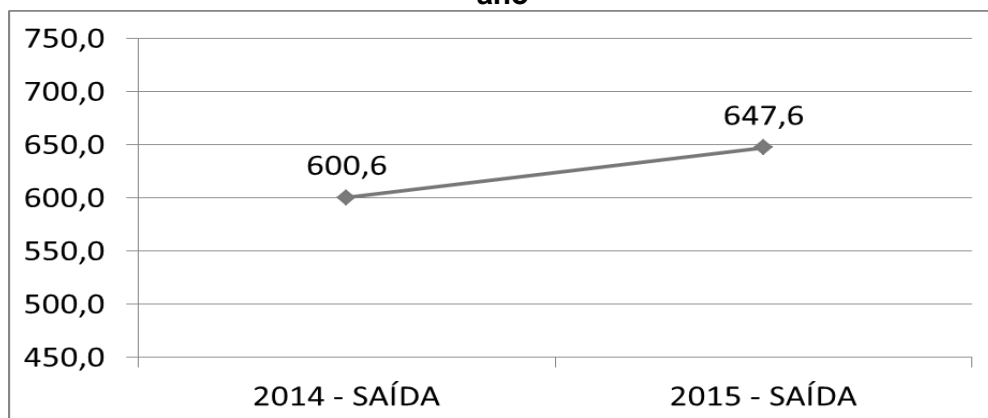


Fonte: SAETHE/CAEd (2015).

As informações disponibilizadas pelo Gráfico 21 possibilitam verificar a diminuição de alunos no padrão de desempenho em leitura considerado abaixo do básico, ao mesmo tempo em que há um deslocamento positivo do percentual de alunos no sentido da direita. Há uma queda positiva de 9,2% no somatório dos dois padrões mais baixos, de 54,7%, observado em 2014, para 45,5%, obtido em 2015.

O gráfico de linha a seguir traz o comparativo da média de proficiência dos alunos do 3º ano em escrita:

**Gráfico 22. Comparativo da média de proficiência em Língua Portuguesa (escrita) - 3º ano**

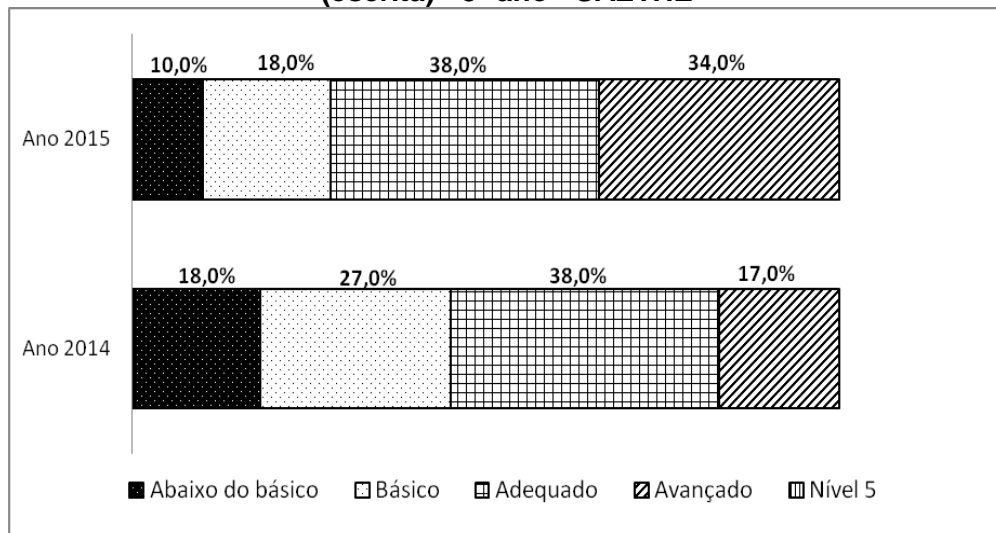


Fonte: SAETHE/CAEd (2015).

Percebe-se, através da análise do gráfico, o aumento da média de proficiência dos alunos. Também é importante destacar que a linha crescente é pertencente ao mesmo intervalo.

Para a apresentação dos resultados de escrita, disponibilizamos, a seguir, o gráfico comparativo de desempenho observado na avaliação de Língua Portuguesa (escrita), nas versões de saída da avaliação SAETHE.

**Gráfico 23. Padrões de desempenho Língua Portuguesa (escrita) - 3º ano - SAETHE**



Fonte: SAETHE/CAEd (2015).

Os dados disponibilizados no Gráfico 23, correspondente à edição de 2015, evidenciam que, mesmo com o deslocamento do percentual de alunos rumo à direita, há uma manutenção do percentual de 28,2%, ou seja, de quase 30% dos alunos que não têm o domínio das habilidades mínimas necessárias para que sejam avaliados como alfabetizados.

Dessa forma, as avaliações externas referentes ao ciclo de alfabetização da rede municipal de Teresina, cujos resultados estão aqui descritos, apontam para um mesmo diagnóstico. Isso pode estar relacionado, dentre outros fatores, às limitações ou a um desconhecimento, por parte dos professores, dos processos avaliativos em larga escala ou da apropriação dos resultados nas escolas.

A avaliação externa também orienta as políticas públicas da rede, pois permite a efetivação de ações, por parte da SEMEC, tais como: (i) realização de oficinas pedagógicas aos sábados; (ii) reforço escolar para os alunos cujo padrão de desempenho é básico; (iii) realização de cursos de formação para os gestores das escolas. Mostra-se relevante enfatizar que o principal objetivo deste trabalho é a

apropriação de resultados por parte dos professores alfabetizadores, uma vez que, mesmo com a realização das ações descritas, ainda há, entre as turmas do ciclo de alfabetização, alunos não alfabetizados.

Os processos de avaliação sugerem possíveis fragilidades na prática pedagógica dos professores, por isso os processos avaliativos merecem a atenção dos docentes, coordenadores pedagógicos, diretores, e de toda a comunidade escolar, para a viabilização de mudanças qualitativas na aprendizagem e na educação como um todo.

Na próxima seção, falaremos sobre questões relacionadas à superintendência escolar de Teresina, à gestão da aprendizagem no ciclo de alfabetização, e aos atores que fazem parte desta estrutura organizacional, que tem como uma de suas prioridades o ciclo de alfabetização.

## **1.6 A Superintendência Escolar e a gestão da aprendizagem no ciclo de alfabetização**

Em junho de 2008, por meio do Decreto nº 7.750, foi aprovado o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. O documento trata da organização administrativa interna e das atribuições dos técnicos lotados na sede.

Entre as especificações presentes no documento supracitado sobre todos os cargos e atribuições, estão as do superintendente escolar, que é o profissional efetivo da rede que atua no âmbito das escolas municipais, realizando visitas semanais ou quinzenais, estabelecendo um elo entre a Secretaria Municipal de Educação e as unidades de ensino, fortalecendo a liderança do diretor escolar para a condução de sua equipe, e zelando pela aprendizagem dos alunos através do monitoramento dos índices de desempenho observados nas avaliações internas ou externas.

A redação do Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Teresina descreve o superintendente escolar como o profissional da Educação Básica, efetivo, que está “[...] diretamente subordinado às Divisões de Gestão Escolar, [...] assessora a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e seus diversos setores, estabelecendo interlocução entre tais setores e as escolas” (TERESINA, 2008, p.15).

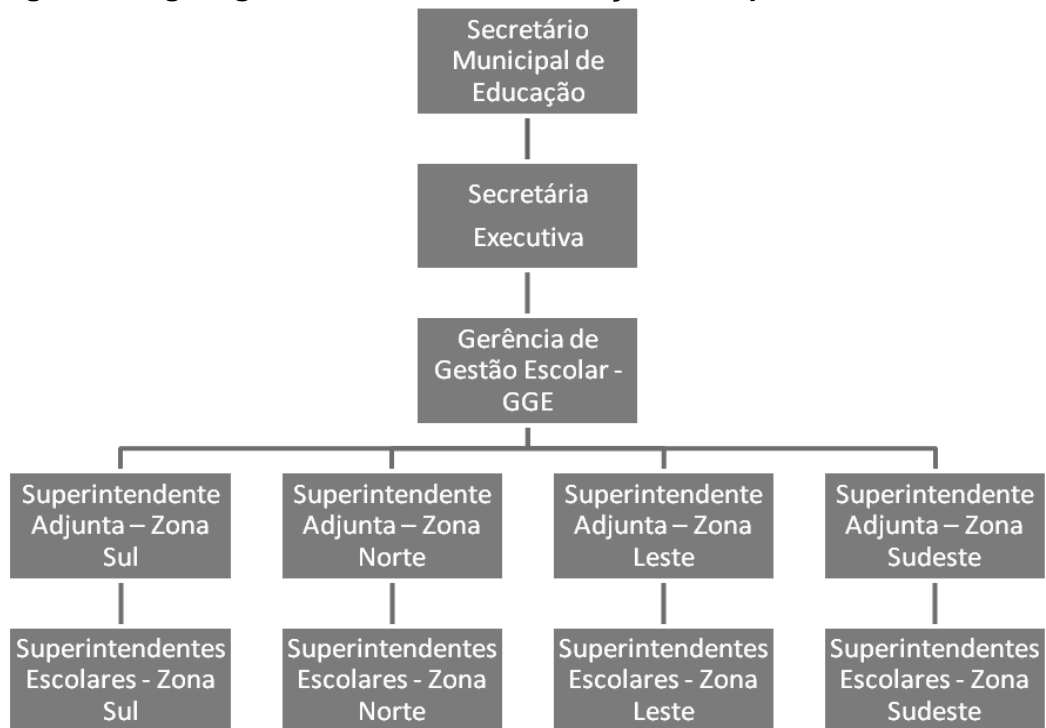


Assim, é inerente às atribuições desempenhadas pelo superintendente escolar favorecer a organização do trabalho pedagógico e administrativo realizado nas escolas municipais, atuando junto à gestão escolar em defesa da educação como direito de todos, da garantia de um ensino público de qualidade, dentro dos princípios da gestão democrática, contemplados no Art. 3º, VIII da LDB de 1996.

A Rede de Educação Pública Municipal de Teresina acredita que todo gestor deve fazer com que sua escola venha a compreender sua função social, sua importância na promoção da qualidade e da educação de excelência aos alunos, oferecendo a oportunidade de aprender a conhecer o mundo, a planejar e fazer, a conviver com novas pessoas, e a utilizar sem medo todo o seu conhecimento, para que cresçam em sabedoria e entendimento. Gestores, portanto, é o termo usado para o conjunto de profissionais que atua sobre a organização escolar, pedagógica e administrativa (VIEIRA, 2002).

Seguindo esta linha de raciocínio, a partir da qual o gestor possui responsabilidades para além da administração da escola, perpassando principalmente as questões pedagógicas, define-se o foco de atuação do superintendente escolar. A exemplo da experiência vivenciada pelo estado do Ceará, com a qual Teresina se identifica, há o entendimento de uma concepção de gestão escolar que observa diretores empenhados, mobilizadores de equipes colaborativas, nas quais cada um se responsabiliza pela qualidade do ensino oferecido, pelo desempenho satisfatório dos estudantes, pelos resultados das escolas de modo geral, e pelo desenvolvimento da educação (CEARÁ, 2010).

O organograma a seguir mostra a localização do superintendente escolar na atual estrutura organizacional da SEMEC, em acordo com o organograma geral de funcionamento. Pretendemos demonstrar que o superintendente escolar é o agente mais próximo da escola, e que age com corresponsabilização pelas escolas que acompanha.

**Figura 1. Organograma da SEMEC/ Localização do Superintendente Escolar**

Fonte: Elaborada pela autora com base no organograma institucional SEMEC (2015).

Conforme citamos anteriormente, a Rede Municipal de Teresina possui 301 unidades de ensino – entre elas, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), responsáveis pelo atendimento de crianças de até cinco anos, e escolas de ensino fundamental. Para uma melhor organização e um acompanhamento pedagógico efetivo, todas as unidades de ensino estão divididas em quatro grandes grupos, conforme a localização geográfica. São, portanto, as zonas norte, sul, leste e sudeste, como demonstra o quadro a seguir:

**Quadro 13. Número de superintendentes escolares lotados por zona**

ZONAS	NORTE	SUL	LESTE	SUDESTE
Superintendentes Escolares	07	09	10	06

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da GGE/SEMEC.

Os superintendentes escolares são técnicos da secretaria que cumprem jornada semanal de trabalho de 40 horas, sendo responsáveis pelo monitoramento do ensino fundamental e dos CMEIS, totalizando até 14 unidades educativas. Para a

realização das visitas, cada técnico elabora um cronograma, de modo que, a cada quinze dias, todas as unidades de ensino sejam visitadas.

Para a realização do monitoramento das unidades de ensino, cada superintendente escolar recebe, como instrumento, uma pauta quinzenal com os principais aspectos a serem tratados com os diretores escolares. Os aspectos abordados dizem respeito a alguns indicadores, tais como frequência de alunos e professores, movimentação e fluxo de alunos, monitoramento da organização pedagógica do ambiente escolar no âmbito pedagógico e físico, além de acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos em avaliações internas e externas. Também são observadas as documentações de cada unidade de ensino, tais como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, o Plano de Metas e Ações, e o Calendário Escolar.

O superintendente escolar atua como um agente fortalecedor da autonomia da gestão escolar de cada unidade educativa. No monitoramento, é possível verificar as fragilidades e propor reflexões em busca de soluções. Assim, o superintendente atua diretamente com a equipe gestora da escola – composta de diretor, diretor-adjunto, coordenador pedagógico e secretário escolar –, em prol de um trabalho engajado, a partir do qual o diretor exerce o papel de líder mobilizador da equipe escolar em favor da aprendizagem de todos os alunos da escola.

A gestão da aprendizagem envolve o ciclo de alfabetização, que é considerado um momento decisivo da vida escolar dos alunos, haja vista a aprendizagem de habilidades específicas, o domínio da leitura e da escrita, como condição para um bom desempenho nos anos escolares que se sucedem. Portanto, a alfabetização faz parte das prioridades da SEMEC, pois contribui para o prosseguimento dos estudos, garante o fluxo escolar, e constitui o foco do trabalho do superintendente escolar.

Heloisa Lück (2013), na obra intitulada “Avaliação e Monitoramento Educacional”, reforça a importância do acompanhamento sistêmico das ações desenvolvidas na escola, ao destacar que

Construir uma cultura de sucesso escolar em que é promovida a aprendizagem de todos os alunos demanda ação contínua aos menores atos, arranjos, gestos e competências, na relação com os alunos, de forma que cotidianamente sejam orientados a aprender, e que aprendam o que compete à escola lhes ensinar, estabelecendo uma trilha cumulativa de sucesso educacional. Portanto, esse processo envolve de forma interativa a expressão, de comunicações, intervenções, atividades e gestos, tanto de

alunos como de professores, com seus métodos de intervenção educacional, a fim de que se verifique o que contribui e o que deixa de contribuir para o processo de aprendizagem, o que é necessário mudar e o que é necessário reforçar (LÜCK, 2013, p. 40).

Assim, uma gestão voltada para o processo de aprendizagem, não somente para o seu resultado, requer que a escola seja um espaço de contínua reflexão sobre as suas dificuldades. O superintendente escolar, por meio de um acompanhamento, possibilita ao gestor uma visão reflexiva sobre o funcionamento da escola em busca da alfabetização e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino.

O monitoramento das informações de cada escola e a promoção de discussões com o diretor da escola fazem parte das atribuições do superintendente escolar. Além disso, deve-se estar apto a realizar a análise de desempenho obtido nas avaliações internas (realizadas na própria escola, conforme calendário escolar) e nas avaliações externas (realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, pelo CAEd ou por órgãos governamentais – como o INEP), às quais os alunos são submetidos.

É fundamental, nesse sentido, que o superintendente escolar compreenda e conheça o planejamento pedagógico das escolas em que realiza o acompanhamento, para verificar, dentre outros aspectos, se os objetivos que foram propostos pela escola estão sendo atingidos, se as práticas dos professores e as atividades estão coerentes, e se os instrumentos de avaliação estão alinhados à proposta pedagógica da escola.

Neste processo, a alfabetização está em evidência, haja vista a prioridade da rede em promovê-la. O superintendente escolar, que é o elo entre as unidades escolares e a secretaria, deve ter conhecimento do planejamento estratégico da secretaria, para, através do monitoramento e do acompanhamento realizado junto à escola, elevar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, corroborar o desempenho de toda a rede de ensino.

Conhecer a realidade de forma holística, assim como as especificidades de cada escola, é parte do trabalho do superintendente escolar. Conforme dissemos anteriormente, a alfabetização é um aspecto merecedor de atenção pela dificuldade em garanti-la na idade adequada para todas as crianças, tendo a avaliação como aliada neste processo.

Para a conclusão deste capítulo, destacamos o panorama descrito a partir dos resultados das avaliações externas, realizadas, nos últimos anos, em turmas de alfabetização da Rede Municipal de Teresina, tanto em âmbito nacional (Avaliação Nacional da Avaliação - ANA e Provinha Brasil), como também pela avaliação instituída através de sistema próprio (SAETHE).

Este cenário mostra a permanência de em torno de 20% de alunos diagnosticados com ausência de habilidades mínimas para serem considerados alfabetizados. Tal fato reforça a hipótese que fundamenta esse caso de gestão, que é a de que os professores não se apropriam dos resultados das avaliações, e que, portanto, não utilizam pedagogicamente as informações produzidas pelas avaliações externas.

Diante desta hipótese, faz-se necessária uma investigação junto aos sujeitos, a fim de avaliar se a falta de conhecimento sobre as avaliações externas é um fator dificultador da alfabetização das crianças aos oito anos. Isso porque não se devem desconsiderar as contribuições das avaliações externas e de seus indicadores para a prática pedagógica dos professores do ciclo de alfabetização.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é investigar de que modo os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina poderiam aprimorar as práticas, do ponto de vista pedagógico, os resultados da avaliação SAETHE. Para tanto, são objetivos específicos: (i) discutir a percepção e a compreensão dos sujeitos sobre prática pedagógica e currículo; (ii) analisar o papel, a contribuição e os desafios da apropriação de resultados das avaliações externas como ferramentas pedagógicas no ciclo de alfabetização.

No Capítulo 2, a seguir, descrevemos a metodologia adotada neste trabalho, apresentamos a pesquisa de campo realizada, e analisamos os dados coletados à luz de um referencial teórico.

## **2 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO EM TERESINA**

No capítulo anterior, apresentamos o caso de gestão, em que foram abordados dados referentes ao cenário da educação pública municipal de Teresina, relacionados à alfabetização e às avaliações em larga escala. Nesse contexto, as avaliações externas denunciam um baixo desempenho de alunos do ciclo de alfabetização.

Este capítulo tem por objetivo analisar as concepções dos sujeitos envolvidos no que tange à alfabetização e às possíveis contribuições das avaliações em larga escala, a fim de investigar como acontece a apropriação dos resultados da avaliação na escola, assim como verificar se há um uso pedagógico das informações produzidas pelas avaliações externas para a melhoria da prática pedagógica no ciclo de alfabetização.

Dessa forma, partindo da observação dos resultados das avaliações externas nos anos escolares destinados à alfabetização, que evidenciam o insucesso na garantia de que todas as crianças na idade nacionalmente considerada adequada estejam plenamente alfabetizadas, fundamentamos a justificativa de realização deste trabalho. Considerando a hipótese anteriormente apresentada, temos a seguinte questão de pesquisa: como os professores alfabetizadores poderiam fazer um uso pedagógico dos resultados das avaliações externas para melhorar as práticas pedagógicas e garantir a alfabetização de todas as crianças?

Este capítulo está dividido em seções que abordam a fundamentação teórica sobre a avaliação em larga escala e a alfabetização, a descrição da metodologia utilizada para a realização do trabalho, e a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. A análise é realizada a partir de dois eixos: (i) prática pedagógica, currículo e matriz de habilidades na alfabetização, em que são apresentadas as concepções dos sujeitos pesquisados, e (ii) conhecimento sobre avaliações internas e externas e suas apropriações.

## 2.1 Pressupostos teóricos sobre alfabetização e avaliações em larga escala

Neste tópico do trabalho, abordamos os aportes teóricos que sustentam as concepções sobre alfabetização, relacionando-os às fundamentações que versam sobre avaliações.

O desafio de alfabetizar é alvo de discussões entre educadores de todo o Brasil, pois esta temática está fortemente relacionada ao prosseguimento dos estudos e ao sucesso dos alunos. Na tentativa de minimizar o fracasso escolar, o tempo de escolarização dos alunos foi ampliado para nove anos de ensino fundamental e, posteriormente, por meio do Parecer CNE/CEB nº 4/2008, orientou-se que os três primeiros anos fossem destinados à consolidação do processo de alfabetização e letramento.

Conforme este parecer, a avaliação interna, realizada pelo professor em sala de aula, é destacada como algo relevante, uma vez que deve atuar como redimensionadora, valendo-se de instrumentos que superem as práticas avaliativas classificatórias e excludentes, e assumindo um viés diagnóstico e formativo. O documento em questão destaca alguns problemas no campo da avaliação nos três primeiros anos do ensino fundamental, que são:

- [...] a) Inobservância de alguns princípios necessários para assegurar a aprendizagem com qualidade;
- b) Realização da avaliação desconsiderando que esses três anos iniciais devem constituir-se em período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento;
- c) Procedimentos de avaliação que desconhecem a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, ignorando que algumas necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento (BRASIL, CNE/CEB nº 4/2008, p.1).

Compreende-se que as práticas avaliativas no ciclo de três anos destinados à alfabetização devem ser repensadas para melhor atender às especificidades desta etapa de escolarização, e que as avaliações internas devem ser repensadas para que fundamentem a realização de um trabalho pedagógico focado no desenvolvimento do aluno para evitar a reprovação.

Assim, considerando a complexidade de se realizarem avaliações no processo de alfabetização, destacamos, neste trabalho, a necessidade de reflexões por parte dos envolvidos nas avaliações internas e/ou externas, voltando-se para a

finalidade de redimensionar o planejamento e as práticas pedagógicas, uma exigência da sociedade atual. De acordo com Castro (2009), o:

[...] O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento (CASTRO, 2009, p. 8).

Corroborando este entendimento, e ainda intencionando compreender a realidade pesquisada, tratamos da temática da avaliação no ciclo de alfabetização em dois eixos de análise: (i) prática pedagógica, currículo e matriz de habilidades na alfabetização, em que são apresentadas as concepções dos sujeitos pesquisados; (ii) conhecimento sobre avaliações internas e externas e suas apropriações no contexto da rede pública municipal de Teresina.

A década de 1990 representou um marco na história da educação no Brasil, no que tange às avaliações externas. Os alunos passaram a ser avaliados em habilidades de leitura e escrita, e os resultados apontados demonstraram, além de dificuldades de aprendizagem, as fragilidades do ensino ministrado. Dessa forma, as diversas secretarias estaduais e municipais de todo o país voltaram-se para a necessidade de avaliação de seus alunos e de suas redes, por meio de sistemas próprios, a fim de melhorar os índices observados com um diagnóstico rápido e preciso.

Sabemos que a alfabetização é uma etapa de escolarização que envolve aspectos específicos, dada a complexidade do processo e as peculiaridades que o englobam (tal como discutimos no Capítulo 1 deste trabalho). Associar a avaliação à alfabetização possibilita uma reflexão sobre dados apresentados em avaliações externas que são considerados alarmantes, especialmente no que se refere à reprovação escolar, à evasão e à leitura proficiente, bem como ao uso social da escrita em situações cotidianas.

A alfabetização é uma etapa de escolaridade importante na vida dos alunos. A consolidação das habilidades propostas para esta fase poderá demarcar continuidade ou não da trajetória acadêmica do estudante. Dado o reconhecimento da importância da alfabetização, o governo federal, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm centrado esforços em ações que intencionam retificar as deficiências observadas no ciclo de alfabetização.



Magda Soares (2001) aponta a importância da realização de reflexões, por parte dos professores, acerca da temática alfabetização e letramento, haja vista as mudanças de compreensão do que ser alfabetizado ou letrado representam atualmente. Segundo a autora, “[...] novas palavras são criadas, ou às velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de se compreender os fenômenos” (SOARES, 2001, p.19).

No Brasil, nos últimos anos, tem acontecido uma mudança nos paradigmas relacionados à alfabetização e aos métodos. Nos anos 1980, o método era visto como a principal forma de “[...] superar os índices de reprovação, repetência e evasão” (SOARES, 2016, p. 23). Naquele contexto, o fracasso escolar era persistente, e como um pêndulo oscilante, ora utilizava-se o método sintético ora o método analítico, ou os métodos analítico e sintético ao mesmo tempo. Esses métodos eram apontados como possibilidades de promover a alfabetização das crianças para fazê-las ler e escrever.

O construtivismo surgiu como alternativa para o combate ao fracasso na alfabetização. No entanto, mesmo com a hegemonia construtivista que vigorou durante a década de 1980, o cenário brasileiro, nos anos 1990, referente a não alfabetização, persistia, mas com o diferencial da denúncia por meio das avaliações externas.

Soares (2016) aponta a evidência do fracasso na alfabetização e a persistência dele ao longo dos anos de escolarização. A avaliação externa denuncia o fracasso nas séries iniciais, e esse fenômeno se propaga a todos os anos subsequentes de escolarização.

[...] o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2016, p. 23).

A avaliação externa em larga escala passou a ser realizada também em séries destinadas ao ciclo de alfabetização, e constitui uma das ações voltadas a fornecer informações relevantes, capazes de, através da reflexão e da apropriação dos dados, melhorar a educação e garantir aos alunos o direito de aprender e, necessariamente, neste caso, o direito de estar alfabetizado aos oito anos de idade.

Para Vianna (2005), um sistema de avaliação em larga escala não pode ser improvisado, porque deve ser operacionalizado para assegurar a eficiência. Por isso, o trabalho neste tipo de avaliação deve ser monitorado.

Os sistemas próprios de avaliação passaram, também, a atribuir importância à alfabetização, produzindo informações capazes de permitir a interpretação pedagógica dos resultados, e possibilitando o acompanhamento do desempenho dos alunos no que tange às habilidades propostas para esta etapa de escolaridade.

Os escritos de Horta Neto (2010) corroboram que a avaliação pode se apresentar de intencionalidade e servir de mecanismo de controle, e trazem à discussão a polissemia do conceito, ao destacar que

Para uns, a avaliação resume-se a medir resultados educacionais geralmente por meio de provas. Para outros, a simples medição reduz o significado da avaliação. Avaliar significaria ir além das medições ou apresentação de resultados e envolveria a definição de políticas e estratégias governamentais que levariam ao aperfeiçoamento institucional e do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades (HORTA NETO, 2010, p. 86).

Horta Neto (2010) apresenta os principais aspectos que diferenciam, em termos conceituais, as avaliações realizadas no interior das escolas e as avaliações externas. Para ele, “[...] é necessário diferenciar o que é uma prova aplicada por um professor aos seus alunos do que é um sistema de avaliação” (HORTA NETO, 2010, p. 86). Sobre avaliações internas e externas, Horta Neto (2010) destaca:

Uma prova aplicada pelo professor é um evento único e independente, com ênfase somente em um conjunto de objetivos cognitivos que incide sobre o futuro imediato do aluno e que é interpretado independentemente do seu contexto socioeconômico ou educacional. [...] Já um sistema de avaliação – que tem como principais usuários, mas não únicos e exclusivos, os sistemas educacionais – é um processo que envolve um levantamento periódico de dados com o objetivo de captar a evolução do quadro educacional (TOMASSIA, 2004 apud HORTA NETO, 2010, p. 86).

Ainda sob uma compreensão conceitual da avaliação, Libâneo (2008, p.237) afirma que “[...] avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo”.

Os testes de desempenho têm por objetivo principal quantificar os acertos em uma escala de interpretação de resultados. Klein (2011) destaca a necessidade de

compreender a escala como forma de possibilitar interpretações sobre a aprendizagem, sem, contudo, restringir-se a ela.

[...] Os testes de uma avaliação externa têm como finalidade aferir conhecimento ou habilidade dos alunos em uma ou mais series. Seus resultados não deveriam se restringir a informar um escore, em geral, o percentual de acerto, mas sim informar o que os alunos sabem e são capazes de fazer através da interpretação de uma escala apropriada (KLEIN, 2011, p.111).

Ao destacar as particularidades das avaliações externas, Klein (2011) chama a atenção para a necessidade de um planejamento e para a utilização de uma escala única e apropriada ao longo dos anos, além da importância de se garantir a periodicidade das testagens como forma de monitoramento da qualidade do ensino.

Os resultados da avaliação possuem relevância para a gestão escolar. O diretor deve ser atuante enquanto mediador, utilizando os resultados e possibilitando à equipe de professores se debruçarem sobre os dados obtidos, para, desta forma, analisar a proficiência da escola sinalizada na avaliação, em especial, no ciclo de alfabetização. Para que isso aconteça, a equipe deve estar envolvida e o diretor deve estar sintonizado com os dados de toda a rede e da própria escola.

Assim, apontamos a relevância de se transformarem os dados obtidos em avaliações externas em informações de caráter institucional, a serviço da gestão escolar, conforme destaca Heloísa Lück (2012):

Evidencia-se, pois, que a avaliação institucional está a serviço da gestão escolar, uma vez que esta se constitui no trabalho de organização, orientação e mobilização de esforços e recursos escolares para promover o trabalho educacional com a máxima efetividade possível, como condição para que os alunos tenham experiências escolares de qualidade [...] (LUCK, 2012, p.28).

Vianna (2005, p.16) destaca a necessidade de integração da avaliação ao “processo de transformação do ensino/aprendizagem”, pois a superação da burocratização na avaliação contribui ativamente para a transformação processual dos alunos. Desse modo, a apropriação dos resultados e a análise das informações geradas podem se transformar em uma efetiva política de ação (VIANNA, 2005).

Para o autor, os dados gerados por tipos diversos de avaliação devem ser analisados, com o intuito de fomentar discussões sobre o currículo e, assim, nortear o planejamento.

os elementos levantados nos vários tipos de avaliação – seja na sala de aula ou de sistemas – devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares, a fim de sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional (VIANNA, 2005, p.16).

O acompanhamento do trabalho institucional permite o “[...] julgamento do mérito, inclusive a eficiência transformadora da sua ação” (VIANNA, 2005, p. 16). Desse modo, a implementação de uma nova cultura de avaliação que se sobreponha a uma mera difusão dos resultados oportuniza a melhoria da qualidade do ensino, tornando-o mais eficiente, sem que se restrinja ao domínio e ao conhecimento das informações, mas considerando outros fatores sociais, culturais, e até mesmo éticos.

Por não ser uma atividade em abstrato, a avaliação não pode ignorar a diversidade curricular e a multiplicidade de metodologias adotadas e empregadas pelos professores. Assim, a discussão dos resultados é importante para, entre outros fatores, dar continuidade aos programas de avaliação.

A indagação sobre o que fazer com os resultados obtidos nas avaliações é pertinente para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que saber se esses resultados são realmente compreendidos pelos diversos atores e segmentos interessados é o ponto chave desta pesquisa. Também não podemos desconsiderar as necessidades formativas desses atores, pois analisar dados, identificar problemas, em especial no âmbito da alfabetização, exige a compreensão dos aspectos pertencentes à realidade da educação da rede municipal de Teresina.

Discutir as avaliações em larga escala tornou-se, então, uma ferramenta de gestão importante na rede municipal de Teresina, aliada à qualidade da educação. Por ter um caráter censitário, o SAETHE avaliou, em 2014, todos os alunos de 2º, 3º, 4º e 8º anos, e possibilitou a verificação do desempenho dos estudantes e uma análise pedagógica dos resultados. Em 2015, foram avaliadas as turmas de 2º, 3º e 7º anos do ensino fundamental.

O SAETHE se propõe a apresentar o desempenho geral da rede, para, a partir do diagnóstico, possibilitar às unidades escolares a definição de estratégias adequadas, baseadas em suas peculiaridades e, assim, melhorar a qualidade do ensino.

O intuito da Secretaria Municipal de Educação de Teresina é ampliar o debate acerca da avaliação em larga escala junto às escolas, intencionando aprimorar o

processo de apropriação por meio de oficinas, nas quais são apresentadas as análises pedagógica e estatística.

No caso da avaliação externa em larga escala SAETHE, ela é definida em termos de habilidades e competências, em aspectos a serem mensurados com o intuito de nortear o planejamento pedagógico focado nas dificuldades apontadas.

Sobre os obstáculos para a apropriação dos resultados das avaliações externas, Vianna (2003) destaca as dificuldades dos professores, ao afirmar que:

[...] ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da expertise técnica dos responsáveis pelos relatórios (VIANNA, 2003, p.45).

Na rede municipal de Teresina, as crianças do ciclo de alfabetização são avaliadas por seu desempenho nos testes, a fim de verificar se os conhecimentos estão sendo alcançados e desenvolvidos de maneira correta. Por esse motivo, há avaliação interna, realizada pelos professores no âmbito da escola, e também as avaliações externas aplicadas no ciclo de alfabetização, tais como Provinha Brasil, ANA ou SAETHE.

São aplicadas provas aos alunos, com o intuito de que cada um possa expressar o que está aprendendo, possam-se obter notas (avaliações internas) ou definir padrões de desempenho, bem como diagnosticar (avaliações externas). Essas avaliações são direcionadas para cada matéria estudada, e podem gerar resultados negativos ou positivos.

Portanto, caberá a cada professor acompanhado da equipe gestora de sua escola e junto a outros professores, de posse dos resultados, ficar atento e buscar realizar as intervenções necessárias. Mostra-se necessário, dessa forma, que cada escola desenvolva suas próprias estratégias de acompanhamento pedagógico, a fim de alcançar seus objetivos de forma eficaz. Afinal, além de avaliar a aprendizagem da turma, é preciso que haja um verdadeiro compromisso com a alfabetização.

Face ao exposto, as práticas de alfabetização e avaliação ganharam relevância no cenário nacional, e em âmbito municipal, sistemas próprios de avaliação e ações voltadas para a apropriação dos resultados, para que esses ganhem espaço nas discussões pedagógicas.

Em Teresina, por meio do SAETHE, a rede municipal tem realizado investimentos em avaliação em larga escala, objetivando fornecer diagnósticos e possibilitando intervenções precisas. Isso considerando que o objetivo da avaliação em larga escala é “[...] possibilitar uma percepção mais ampla da realidade e contribuir para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa” (OLIVEIRA & ROCHA, 2007, p. 2).

A socialização das informações obtidas nos testes em larga escala é apontada por Fontanive (2011) como necessária para o processo de mudança, e os resultados das avaliações externas devem ser acessíveis ao público. Para o autor, “[...] os relatórios técnicos pedagógicos destinados aos diretores das escolas e aos professores devem ser capazes de fornecer informações inteligíveis, que sugiram as mudanças na prática cotidiana da sala de aula” (FONTANIVE, 2011, p.167).

Ao traçarmos as fundamentações que embasam esta temática, prosseguiremos apresentando, na próxima seção, a trajetória metodológica, a descrição do perfil dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, e as técnicas adotadas para a coleta de dados na pesquisa de campo.

## **2.2 Percurso metodológico**

Nesta seção, apresentamos o percurso traçado no desenvolvimento da pesquisa, descrevendo a trajetória desta investigação qualitativa e todas as etapas de realização da pesquisa, assim como as técnicas adotadas e as justificativas que nos motivaram a adotá-las. Consideramos, portanto, a afirmativa de Andrade (2010, p. 177), de que a “[...] metodologia é um conjunto de métodos ou caminhos que serão percorridos na busca do conhecimento”.

A opção pelo estudo de caso como forma de pesquisa justifica-se, dentre outros motivos, de acordo com André (2008, p. 33), “[...] pela natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas”. Assim, através do estudo de caso, é possível realizar contribuições aos problemas da prática educacional.

Para Andrade (2010, p. 130), a obtenção de dados de cada pesquisa exige as técnicas específicas por isso, considera-se a própria metodologia, “o importante é adequar as técnicas disponíveis às características da pesquisa”. Dito isto, apresentaremos os métodos e técnicas utilizadas na pesquisa incluindo as etapas

de trabalho e a realização de grupos focais com coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares e também a aplicação de questionários com professores alfabetizadores de doze escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina.

Desta forma, esta pesquisa opta pelas abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa, apresentadas como apropriadas conforme descrição do caso, pois o processo de apropriação dos resultados pelos professores é o foco principal.

Segundo André (2008, p. 47), as “abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento [...]”. Assim sendo, a utilização da técnica de grupos focais como um instrumento produção de dados permitiu a compreensão da realidade dos sujeitos, conforme aponta Gatti (2012, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção de realidades por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012, p.11).

Essa estratégia possibilita, também, a interação entre os sujeitos além de permitir o levantamento de informações a partir do que é falado no grupo, pois a interação entre os participantes em uma discussão coletiva acerca do assunto abordado.

Para este trabalho, primeiramente, foram realizadas pesquisas documentais e busca de dados junto ao site da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, como também consulta a documentos oficiais publicizados como ofícios, portarias, editais, diretrizes, além de aporte teórico cuja contribuição tem por foco a alfabetização e a avaliação educacional.

Em seguida, por meio da análise quantitativa de resultados de proficiência obtidos na avaliação externa SAETHE, referentes ao ciclo de alfabetização do ensino fundamental de 2014 e 2015, foram apontadas as evidências que comprovam a dificuldades da rede em garantir a alfabetização das crianças de Teresina elencadas na amostra de doze unidades escolares da rede municipal. Dessas, foram escolhidas três escolas por zona geográfica do município, sendo duas em área urbana e uma em área rural.

Utilizou-se a técnica de grupos focais e de aplicação de questionário para a produção de dados qualitativos. Para a composição dos grupos focais, foram convidados os coordenadores pedagógicos das doze escolas, bem como as superintendentes escolares que acompanham os indicadores escolares por meio de monitoramento *in loco*, conforme descrito no capítulo anterior.

Os professores foram investigados por meio de questionários, que permitiram um melhor acesso a este segmento profissional, devido à inviabilização da realização de encontro coletivo com estes sujeitos. Cumpre destacar que cada ano escolar em que atuam os sujeitos pesquisados possui horário pedagógico destinado à participação nas formações e à realização de planejamento na própria escola. Dessa forma, o encontro focal com este segmento foi irrealizável.

Cada sujeito convidado a participar dos grupos focais assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram expostos os objetivos da pesquisa, assim como garantido o sigilo dos registros e dos nomes dos envolvidos, considerando que “[...] o convite deve ser motivador, mas a liberdade de adesão deve ser voluntária” (GATTI, 2012, p.13).

Feitos os esclarecimentos sobre a técnica para a coleta de informações, na próxima seção, tecemos algumas considerações sobre a alfabetização no contexto das escolas pesquisadas.

### 2.2.1 O ciclo de Alfabetização no contexto das escolas pesquisadas

Conforme abordamos anteriormente, para a realização deste trabalho, foi selecionada uma amostra de doze escolas municipais. A fim de compreendermos como ocorre o processo de apropriação das avaliações pelos professores do ciclo de alfabetização, optamos por investigar os sujeitos de escolas com características de atendimento diferenciadas.

O Quadro 14, a seguir, descreve o perfil de atendimento e a localização das escolas:

**Quadro 14. Perfil de atendimento e localização das escolas pesquisadas**

<b>Escolas</b>	<b>Modalidade de Atendimento</b>	<b>Localização</b>
A	1º ao 5º anos	Leste Urbana 1
B	1º ao 9º anos	Leste Urbana 2
C	1º ao 5º anos	Leste Rural 1



D	1º ao 9º anos	Norte Urbana 1
E	1º ao 5º anos	Norte Urbana 2
F	1º ao 9º anos	Norte Rural 1
G	1º ao 9º anos	Sul Urbana 1
H	1º ao 5º anos	Sul Urbana 2
I	1º ao 5º anos	Sul Rural 1
J	1º ao 9º anos	Sudeste Urbana 1
K	1º ao 5º anos	Sudeste Urbana 2
L	1º ao 5º anos	Sudeste Rural 1

Fonte: Gerencia de Gestão Escolar (GGE) / SEMEC (2016).

Ao analisar o perfil de atendimento das escolas pesquisadas, apontamos para a localização geográfica das escolas e para os anos escolares que elas atendem. Assim, ao proceder esta investigação, pretendemos demonstrar as realidades vivenciadas pelos sujeitos no que tange à relação entre alfabetização e as apropriações de resultados de avaliações externas.

Na próxima seção, apresentamos a coleta de dados realizada em pesquisa de campo, esclarecendo questões sobre os instrumentos utilizados, isto é, os grupos focais e os questionários aplicados aos atores envolvidos com a questão da alfabetização.

### 2.2.2 A coleta dos dados da pesquisa: grupos focais e questionários

Este tópico do trabalho versa sobre a realização dos grupos focais e os perfis dos sujeitos (coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares) envolvidos nesta pesquisa. Para a coleta dos dados de pesquisa junto aos professores, devido à impossibilidade de organizá-los em grupos focais, optamos pela utilização dos questionários com perguntas abertas em que foram abordados os mesmos questionamentos dos grupos focais.

Para a realização dos grupos focais, realizados em primeiro de junho de 2016 e em três de junho de 2016, foram convidados os coordenadores pedagógicos e os superintendentes escolares das doze escolas amostrais. O convite foi realizado de através de telefonemas às instituições de ensino no qual estes profissionais são lotados.

Para seleção dos pesquisados, foram escolhidas arbitrariamente doze unidades de ensino, isto porque o grupo de escolas da rede municipal de ensino de Teresina está organizado em quatro zonas conforme localização geográfica. Deste

modo, são três escolas por zona, sendo duas localizadas em zona urbana e uma localizada em zona rural.

Todas as escolas selecionadas possuem turmas do ciclo de alfabetização onde sete atendem de 1º ao 5º ano e cinco delas atendem de 1º ao 9º ano. Buscamos ainda, para atender aos objetivos desta pesquisa, abranger escolas que trabalham com as duas propostas de alfabetização: IAB e PNAIC para assim atendermos ao objetivo específico que é discutir a percepção e a compreensão dos sujeitos sobre prática pedagógica e currículo.

Para a efetivação deste estudo, foram convidados para realização de grupos focais, os coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares das escolas amostrais. A produção de dados junto aos professores que atuam nas turmas de 1º ao 3º ano, foram realizadas através de questionários.

As questões foram abordadas de forma objetiva em dois blocos de questionamentos: o primeiro bloco sobre a prática pedagógica no ciclo de alfabetização, currículo e matriz de habilidades e o segundo bloco sobre conhecimentos sobre avaliações interna e externas e apropriações de resultados.

Das doze escolas, compareceram ao encontro para a realização do grupo focal, nove coordenadores. Como justificativa à ausência, destacamos que uma das escolas urbanas está sem coordenador pedagógico. Outros dois coordenadores justificaram o não comparecimento por problemas de ordem pessoal.

O encontro iniciou pontualmente às quatorze horas, em uma sala reservada previamente para esta finalidade e para registro das informações optamos por realizar a filmagem. Participaram do encontro uma mediadora (neste caso, a pesquisadora/autora deste trabalho) e nove coordenadores pedagógicos de escolas municipais de Teresina.

O primeiro momento foi de acolhimento dos participantes em que foi servido lanche. Em seguida, foram entregues em duas vias os Termos de consentimento Livre e Esclarecido<sup>7</sup> em que cada um dos coordenadores participantes realizou a leitura individual e, ao concordarem, entregaram uma das cópias devidamente assinada e datada<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Este documento está disponível como anexo deste trabalho.

<sup>8</sup> Estes documentos estão disponíveis como apêndices deste trabalho.

Seguidamente, a mediadora fez exposição dos objetivos e metodologia de pesquisa adotadas e sobre os procedimentos para a produção dos dados bem como a forma de organização das falas destacando que o principal objetivo do grupo focal.

Quanto ao perfil, todos os coordenadores pedagógicos são formados em Pedagogia, com pós-graduação *Latu Sensu* de no mínimo 360 horas, possuem experiência de mais de cinco anos de trabalho em escolas municipais de Teresina e são concursados para o cargo em que estão lotados.

O grupo focal realizado com superintendentes escolares contou com cem por cento da participação, pois as oito convidadas compareceram ao local do encontro e, a exemplo do grupo focal realizado com coordenadores pedagógicos realizou-se acolhimento com lanche para propiciar um bom clima para a realização da coleta de informações.

O perfil das superintendentes escolares: todas são profissionais efetivas concursadas, formadas em Pedagogia com especialização *Latu Sensu* e que foram convidadas ao exercício do cargo há pelo menos dois anos. A atuação e atribuições destas profissionais estão descritas no primeiro capítulo desta dissertação.

A sistemática de coleta de informações junto aos professores consistiu no encaminhamento do questionário pelos superintendentes escolares, pelos coordenadores pedagógicos ou via e-mail. Nas escolas pesquisadas estão lotados 42 professores nas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos. Destacamos que alguns professores se recusaram a responder e, como a participação nesta pesquisa é voluntária, foram recolhidos vinte e nove questionários. A demora de recolhimento dos instrumentais respondidos retardou a análise dos dados produzidos.

Na próxima seção, analisamos os dados coletados, referentes a aspectos ligados à alfabetização, à avaliação e às apropriações de resultados no contexto da Rede Municipal de Ensino de Teresina.

### **2.3 Análise dos dados**

Nesta seção, realizamos a apresentação e a análise dos dados coletados em campo, por meio de grupos focais e questionários, bem como das observações realizadas. Para isso, organizamos esta seção em dois eixos temáticos, que são *alfabetização* e *avaliação*. Escolhemos esses eixos, considerando que a avaliação dos alunos que estão em fase de alfabetização é o foco desta pesquisa. Neste caso,

precisamos olhar para os dois processos, buscando entender como ocorrem e os pontos de melhoria em ambos.

O quadro 15, a seguir, identifica os participantes do grupo focal.

**Quadro 15 - Identificação dos participantes da pesquisa através de grupos focais**

Número	Função
1	Coord. Pedagógico – Zona Norte Urbana 1
2	Coord. Pedagógico – Zona Leste Rural 1
3	Coord. Pedagógico – Zona Sul Rural 1
4	Coord. Pedagógico – Zona Norte Rural1
5	Coord. Pedagógico – Zona Norte Urbana 2
6	Coord. Pedagógico – Zona Sudeste Urbana 1
7	Coord. Pedagógico – Zona Sul Urbana 2
8	Coord. Pedagógico – Zona Sudeste Urbana 2
9	Coord. Pedagógico – Zona Sudeste Rural 1
10	Superintendente Escolar – Zona Sudeste 1
11	Superintendente Escolar – Zona Norte 1
12	Superintendente Escolar – Zona Sul 1
13	Superintendente Escolar – Zona Sudeste 2
14	Superintendente Escolar – Zona Norte 2
15	Superintendente Escolar – Zona Leste 1
16	Superintendente Escolar – Zona Leste 2
17	Superintendente Escolar – Zona Sul 2

Fonte: Elaborado pela autora.

Os 17 participantes dos grupos focais atuam como coordenadores pedagógicos ou como superintendentes escolares, conforme legenda apresentada no Quadro 15.

No que tange aos questionários destinados aos professores, tivemos dificuldades em relação à participação desses profissionais, mas contamos com a participação de 29 respondentes do total de 42 professores previstos. Quanto ao perfil, os professores respondentes possuem curso superior completo, são graduados em Pedagogia, e alguns têm especialização *Latu Sensu* concluída, enquanto outros ainda estão cursando especialização. Todos estão lotados na mesma escola há pelo menos dois anos, atuando em turmas de alfabetização.

Dessa forma, a seguir, discutimos os principais aspectos referentes à alfabetização, à avaliação e à apropriação de resultados, de acordo com as opiniões

dos participantes desta pesquisa e à luz do referencial teórico que sustenta a temática deste trabalho.

### 2.3.1 Prática pedagógica, currículo e matriz de habilidades na alfabetização: as concepções e percepções dos sujeitos pesquisados

A alfabetização é um tema de discussão inesgotável entre os atores das escolas e os pesquisadores da área, haja vista a complexidade de conceitos e concepções que perpassam o desafio de alfabetizar. Nesse sentido, buscamos explorar o entendimento dos atores participantes desta pesquisa sobre o que é alfabetizar, para depois discutirmos os programas IAB e PNAIC nas escolas pesquisadas.

Assim, indagados sobre o que os participantes acreditam que seja alfabetização, uma das respostas obtidas foi:

Alfabetizar é dar as condições necessárias para que as crianças adquiram as habilidades de leitura e escrita, para que ela possa ter todo seu manejo e sua interação com o contexto social na qual ela se insere, podendo lidar com esse conhecimento de forma a ter uma funcionalidade em sua vida (COORD. PED. SUL RURAL).

Tal como destaca o coordenador pedagógico – sul rural, é preciso dar condições ao aluno de atuar e interagir no meio social, e não apenas de decodificar as letras. Já o superintendente zona sudeste 2 diz que “[...] alfabetizar [...] é ensinar a ler, escrever e compreender aquilo que lê, dentro do código de escrita, dentro das regras e em diferentes gêneros textuais”, ressaltando a questão da compreensão dos diferentes gêneros textuais e de suas regras. O trabalho com os gêneros textuais também é considerado nos questionários, tal como demonstra a fala dos professores alfabetizadores:

É levar o aluno ir além da apropriação do sistema de escrita alfabética e conseguir compreender o que ler e também os usos sociais dos diferentes gêneros textuais (PROFESSOR 1).

Orientar o aluno para a tecnologia da escrita, ensinando-o a ler e escrever, mas esse é um processo que vai além da leitura e escrita é preciso que o aluno compreenda o que se lê e escreve, interpretando, criticando e fazendo uso social da leitura e da escrita (PROFESSOR 22).

É construir com os alunos as habilidades de leitura e de escrita para além do uso escolar, levando-os a participar do meio social tomando-os como a competência (PROFESSOR 27).

De acordo com as respostas supracitadas, a principal questão é o uso social da leitura e da escrita pelos alunos, os quais devem ser capazes de compreender e fazer uso dos diferentes gêneros textuais para interagir com o mundo.

Nesse sentido, conforme discorreremos no primeiro capítulo, utilizamos as concepções de Soares (2004) sobre alfabetização e letramento. Para ela, alfabetização é o processo através do qual se adquire o domínio de um código e habilidades para utilizá-lo para ler e escrever. O letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, o que implica várias habilidades, tais como a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (através de diferentes gêneros textuais, por exemplo).

No entanto, há uma interdependência entre alfabetização e letramento, que são processos paralelos que se complementam. Por isso, alguns autores defendem que, na verdade, o que há é um único e indissociável processo de aprendizagem. Emília Ferreiro, por exemplo, em entrevista à revista Nova Escola, em 2001, rejeita a coexistência dos dois termos. Para ela, em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, pois o termo seria muito mais do que aprendizagem grafofônica.

Assim, notamos uma preocupação, por parte dos participantes 4 e 6, não apenas em alfabetizar, mas também em promover o letramento dos alunos da rede pública de Teresina. A ideia é “ler, escrever e compreender aquilo que se lê [...] dentro das regras e em diferentes gêneros textuais”. É verdade que, o que se espera hoje em dia, é que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento, com “a participação em eventos variados de leitura e de escrita [...] e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004).

No que tange aos questionários aplicados aos professores alfabetizadores, percebemos que a maioria, ao definir o processo de alfabetização, não considera questões como o uso social da linguagem e o uso dos gêneros sociais para interagir com o mundo pelos alunos. Algumas concepções são focadas em codificação e decodificação das letras, tal como: “[...] é um processo onde as crianças aprendem a utilizar as letras do alfabeto e compreender seu significado e sobre interpretar”

(PROFESSOR 23). Outras concepções, ainda, são baseadas em uma visão romântica e pouco científica, tal como: “é levar o aluno a conhecer o mundo da imaginação. É aprender brincando. É a base da construção do conhecimento das crianças, além de ser umas das mais bonitas”.

Percebemos que o professor possui uma visão ingênua, mesmo sendo Licenciada em Pedagogia, a fala não demonstra compreensão do que seja alfabetizar ou tampouco demonstra conhecimento sobre letramento. Além disso, seguindo essa visão romantizada do processo de alfabetização, a professora não revela aspectos pertinentes à sua própria prática alfabetizadora.

No Gráfico 24, a seguir, apresentamos a porcentagem de professores que consideram essas diferentes questões:

**Gráfico 24 – Respostas dos questionários com relação a questões relacionadas a alfabetização e letramento**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como é possível perceber, a maioria dos professores (69%), em suas respostas sobre o que é alfabetização, não consideraram duas questões tão importantes para o processo de alfabetização, que são o aprendizado para o uso social da linguagem e a presença dos gêneros textuais nesse processo. O uso social foi considerado, portanto, por 28% dos professores, enquanto o uso do gênero, ou seja, o letramento, esteve presente em 3%, o que representa apenas 1 professor

respondente. Isso pode sugerir que a maioria tem uma concepção tradicional do processo de alfabetização, que não considera o letramento como parte dele.

É importante destacar, ainda, a resposta do Professor 9 sobre sua concepção de alfabetização: “é um processo, através do qual o aluno é levado a aprender a pensar, ou seja, aprender a aprender”. A ideia expressa nesta resposta vai ao encontro do que Freire (1996) diz em sua obra “Pedagogia da autonomia”, sobre ensinar o aluno a ter autonomia em seu aprendizado, a buscar o conhecimento. Tal como afirma Freire (1996), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, através do ensino das letras e de seus sons. É apresentar o mundo, as opções disponíveis, e estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que estão inseridos. Isso pode ser realizado, em grande parte, através do uso de diferentes gêneros textuais, que falam sobre diferentes temas e têm diferentes funções / usos sociais.

É possível perceber, então, que 28% dos professores, entendem a alfabetização como um processo em que alfabetização e letramento devem ocorrer de forma concomitante, sendo o professor o mediador desse processo. Os coordenadores pedagógicos pesquisados demonstraram em maioria (87,5%) a compreensão de que são processos concomitantes, no entanto nas falas dos superintendentes escolares, apenas 25% explicitaram esta compreensão.

Apresentamos, no capítulo anterior, a organização da proposta de alfabetização na rede de Teresina. Em algumas escolas, há turmas, no ciclo de alfabetização, em que o professor desenvolve o trabalho com os programas estruturados IAB e PNAIC. Além disso, os professores frequentam, quinzenalmente, as formações organizadas e operacionalizadas por técnicos que atuam como formadores, conforme abordado no Capítulo 1 desta dissertação.

Ao fazermos a pergunta “quais são as suas percepções sobre as propostas de trabalho IAB e PNAIC no ciclo de alfabetização?”, obtivemos dos superintendentes escolares que participaram dos grupos focais as seguintes respostas:

[...] Eu percebo que são duas propostas distintas, o primeiro ano como eu vejo lá na escola que eu estou trabalhando mais focada, eu vejo a professora muito centrada, que é a proposta do IAB no primeiro ano. Ela muito centrada em seguir o programa, em dar conta do programa, é um programa mais fechado, tem que seguir a proposta, o ritmo, estar atento a questão do aluno na sala. Já a questão do PNAIC, eu vejo uma proposta bem mais ampla, de alfabetização das crianças, eu vejo que as professoras



têm mais liberdade para trabalhar em sala de aula, vejo que elas têm uma dinâmica bem melhor em sala de aula, então eu vejo que são duas propostas distintas, são realmente diferentes dentro do processo de alfabetização da escola (SUP. ESCOLAR, SUDESTE 1).

A fala supracitada sugere que o uso do IAB na escola em que está trabalhando mantém a professora mais “centrada” e a turma mais “focada”, por ter que seguir um programa rígido. No entanto, admite que, com o PNAIC, “elas [as professoras] têm uma dinâmica bem melhor em sala de aula”. Isso demonstra o uso de duas propostas totalmente distintas e contraditórias, pois estamos falando de um ensino baseado no estruturalismo (IAB) e outro baseado no uso de gêneros textuais, essencialmente socioconstrutivista (PNAIC).

A superintendente escolar Sudeste 1 inicia sua narrativa afirmando que as duas propostas são distintas e que a professora alfabetizadora é “centrada em seguir o programa, em dar conta do programa, é um programa mais fechado, tem que seguir a proposta, o ritmo, estar atento a questão do aluno na sala”. Esta afirmação revela a rigidez do programa estruturado e a preocupação excessiva da alfabetizadora em “dar conta” de todas as etapas previstas. Revela ainda ao afirmar “eu vejo que as professoras (PNAIC) têm mais liberdade para trabalhar em sala de aula, vejo que elas têm uma dinâmica bem melhor em sala de aula” que fora da sistemática rígida o professor tem maiores possibilidades de melhor acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos.

Nesta declaração, corroborada pela fala do superintendente escolar Norte 2, citada a seguir, ainda é possível perceber o rigor no desenvolvimento do programa de alfabetização que o IAB adota, deixando a professora refém do tempo de execução e sem maiores possibilidades de flexibilização.

O PNAIC dá mais liberdade ao professor, ele tem uma sequência didática, o professor fica mais livre para fazer um trabalho mais amplo e um trabalho de acordo com a necessidade de sua turma, de seus alunos. O IAB, é uma agenda mais fechada porque ele tem que cumprir com a agenda, ele tem que dar determinadas lições em um determinado tempo, então o PNAIC para mim, é um programa mais livre o professor fica mais livre para trabalhar (SUP. ESCOLAR, NORTE 2).

O superintendente escolar - Norte 2 sugere uma preferência pelo PNAIC, quando fala da liberdade dos professores, sugerindo que o trabalho é mais voltado para “a necessidade de turma, de seus alunos”. Essa questão é muito importante,

porque a partir do momento em que o professor pode fazer escolhas quanto aos textos utilizados, ao conteúdo trabalho etc., pode focar nas dificuldades encontradas pelos alunos e em questões que se aproximam da realidade deles, o que pode despertar mais interesse e empenho.

As falas das superintendentes revelam a compreensão e preferência pelo trabalho desenvolvido no PNAIC em que o aluno é o sujeito do aprendizado e o professor atua como mediador nesse processo ao passo que no trabalho com IAB, há a compreensão de que a aprendizagem é dada de forma induzida e que o professor deve ensinar de forma sistemática e diretiva.

A mesma questão é levantada pelo superintendente escolar – Sul 2, ao mesmo tempo em que fala da formação de um “aluno leitor”:

**O PNAIC, acredito, como todo programa de alfabetização, a base é na questão da leitura, tornar o aluno leitor, que leia e compreenda o que está lendo para eles possam adequar as suas necessidades no meio ou de acordo com suas necessidades.** O PNAIC, o professor participa da formação, ele recebe uma sequência didática pensada, elaborada, mas ele também tem esse espaço para adequar essa sequência à realidade de suas turmas. Faz também uma orientação de estar sempre avaliando e reavaliando o avanço dos alunos, mês a mês, faz uma avaliação dessa progressão do nível de escrita do aluno, dos estágios de escrever de cada aluno, para se replanejar o mês seguinte, a proposta da próxima sequência ou do próximo planejamento (SUP. ESCOLAR, SUL 2, grifo nosso).

Como é possível perceber, a fala supracitada demonstra uma percepção, por parte do participante da pesquisa, quanto à necessidade da formação de leitores que possam atuar como seres sociais, que não apenas aprendam a ler, mas também aprendam a compreender os textos e adequá-los ao meio em que vivem e em que atuam. Isso é ensinar o aluno a ser agente no mundo.

Neste mesmo contexto, o superintendente escolar – Sudeste 2 ainda levanta a questão chave deste trabalho, que é o letramento:

Eu percebo as duas perspectivas de programas de forma diferente. O IAB trabalha com método fônico, baseado no som, onde são trabalhados os fonemas e tem um período para trabalhar cada fonema e em cima da decodificação, é bem no som e na questão do ler, do decodificar. O PNAIC vai trabalhar mais no âmbito dos gêneros textuais, diferentes tipos de textos, onde o foco vai ser na questão das sílabas, não é o som da letra em separado, então **trabalha também mais uma questão do letramento, porque como são diversos gêneros textuais**, a forma como se trabalha esses textos leva mais a questão da compreensão do que se está lendo, onde a gente percebe também que no IAB os textos são mais básicos, são mais a nível de decodificação do que a nível de sentido, nível de

compreensão. É assim que eu percebo o IAB e o PNAIC (SUP. ESCOLAR, SUDESTE 2, grifo nosso).

Nesse sentido, considerando que o trabalho com gêneros textuais mostra-se essencial para a formação do sujeito leitor, para que possa atuar como agente no mundo através da adequação e do uso dos gêneros textuais nas diversas situações da vida cotidiana, mostra-se importante que o professor tenha uma formação adequada (inclusive através de cursos de formação continuada) para trabalhar nesse sentido e, neste caso, com o PNAIC.

É recorrente nas falas dos pesquisados a questão de o IAB e o PNAIC como proposições distintas com métodos diferenciados. Entretanto, os sujeitos que participaram do grupo focal veem essas propostas como possuidoras do mesmo objetivo: alfabetizar. Podemos assim, perceber a contradição entre a concepção que os mesmos têm de alfabetização e a transposição de ações na prática.

A superintendente escolar Leste 2 faz um comparativo das duas propostas, ao declarar:

o PNAIC nas outras séries, eu vejo que é um programa mais aberto que o professor fica mais à vontade, mas também tem que cumprir aqueles gêneros textuais, aquele programa adequado para aquela série, já o IAB não, ele é um pouco mais fechado, ele é um programa estruturado mesmo, você tem prazo para começar, prazo para terminar, prazo para avaliar, prazo para corrigir e para intervir (SUPERINTENDENTE ESCOLAR LESTE 2).

Na declaração da interlocutora, mais uma vez, o PNAIC é tratado como uma proposta aberta, considerando presentes o uso social da escrita e a liberdade na elaboração do próprio planejamento, enquanto o IAB é apontado como uma proposta fechada, com rigurosidade no ritmo de desenvolvimento.

No outro grupo focal, obtivemos respostas que convergem com as dos superintendentes escolares em muitos aspectos. Na opinião do coordenador pedagógico – sudeste urbana 2, por exemplo,

**O IAB procura trabalhar som, situações onde estão sendo estudadas etc. minuciosamente. Só que eu acho que deveria ser mais – vamos dizer assim – mais abrangente, porque no meu ponto de vista é muito pouco uma pessoa trabalhar muitos dias uma única letra. Já o PNAIC, ele é mais abrangente, ele já tem uma outra postura, o professor já tem uma concepção maior de educação** e quando geralmente se trabalha com terceiro e quarto ano, o professor se sente assim mais seguro para trabalhar a situação do PNAIC. Então, ambas as propostas são boas, essa

situação no IAB que eu acho, mas o PNAIC eu acho que é mais concreto, é mais abrangente, ele é mais fácil de se trabalhar; até porque nesse momento nós sabemos que temos pessoas estão já com o fato de trabalhar com IAB (COORD.PEDAGÓGICO, SUDESTE URBANA 2, grifo nosso).

Demonstra-se uma preferência pelo PNAIC, ao sugerir que é “muito pouco uma pessoa trabalhar muitos dias uma única letra”, tal como também acreditamos. Isso porque conhecer somente as letras, muitas vezes, não ensina o aluno a atuar no mundo através do uso de diferentes gêneros. Também não ensina a reconhecer esses gêneros que ele precisa no dia a dia, como uma bula de remédio, uma placa de trânsito, uma receita de bolo, uma propaganda etc.

Concordamos então com o que defende os elaboradores da proposta do PNAIC quando diz que

Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento (PNAIC/2013, CADERNO 1, p. 19).

Entendemos, portanto que é importante que o processo de alfabetização seja desenvolvido em concomitância com o processo de letramento. Neste sentido, podemos observar também uma preferência pelo PNAIC por parte do Coordenador pedagógico – Sul Rural defende o uso do PNAIC:

**O PNAIC trabalha a perspectiva do letramento, ele tem uma abrangência maior, ele dá condições de empoderamento do professor em poder perceber os problemas na questão pedagógica do desenvolvimento acadêmico do aluno, e ele tem todas as condições para poder intervir nessa situação de forma que esse aluno avance,** então o PNAIC é mais aberto nesse contexto porque ele espera o tempo de aprendizagem desse aluno, como já falei, cada um aprende de forma diferenciada e no seu ritmo próprio (COORD.PEDAGÓGICO, SUL RURAL, grifo nosso).

A questão levantada nesta fala corrobora o que defendemos, ao destacar o letramento e a questão do professor como capaz de intervir no processo de ensino-aprendizagem do aluno, ao acompanhar e reconhecer suas necessidades. Isso porque o docente é aquele que está mais próximo do aluno na escola, que acompanha o seu desenvolvimento cotidiano, e que é capaz de reconhecer suas dificuldades e o conteúdo apreendido.

O Coordenador Pedagógico - Leste Rural, em sua fala, enfatiza as diferenças existentes entre os programas, ao afirmar que

[...] o IAB é muito técnico e na sistematização da matriz curricular em tempo hábil, que tem que ser um programa que o professor tem que dar conta e isso angustia um pouco o professor. Enquanto que o PNAIC, digamos que ele é mais de cunho social de forma mais significativa do letramento e principalmente no atendimento das especificidades dos alunos, ele percebe mais o aluno como ser individual (COORD. PED. LESTE RURAL).

O método fônico utilizado em turmas de alfabetização organizadas pelo IAB baseia-se, conforme Oliveira (2008), na contraposição do que é apresentado pelos documentos oficiais como PCNs de alfabetização e até mesmo livros utilizados na formação de professores alfabetizadores. Segundo Oliveira (2008, p.19), é equivocado pensar que ler é compreender: “o equívoco desse conceito reside na confusão entre o objetivo de ler, que é compreender, e o processo de aprender a ler, que envolve a decodificação”. Oliveira (2008, p. 19) ainda aponta que os documentos oficiais de alfabetização são ricos de ideias, mas apresentam “pouco ou nenhum uso prático”.

Desta forma, a compreensão de alfabetização é definida pelo programa estruturado IAB como sendo dois momentos dissociados: o primeiro destina-se a “aprender a ler” e, nesse sentido, a decodificação ganha ênfase no trabalho do professor junto ao aluno e, em um segundo momento, volta-se para “ler para aprender”.

Em defesa da utilização do método fônico, Oliveira (2008) menciona a superioridade desse método, ao afirmar que

[...] Método fônico é todo aquele que ensina, de forma explícita, a relação entre grafemas e fonemas. Esse ensino permite à criança descobrir o princípio alfabético e progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua. Todas as evidências científicas coletadas nos últimos 30 anos demonstram, de maneira inequívoca, a superioridade dos métodos fônicos sobre os demais (OLIVEIRA, 2008, p.38).

O Programa prevê a decodificação como condição básica para aprender a ler e, nesse entendimento, para operacionalizar o trabalho com o programa estruturado, o Manual de Consciência Fonêmica compõe o kit de materiais elaborados para embasar o trabalho do professor. Neste manual, está proposta uma rígida sequência de ensino dos fonemas da língua que são trabalhados concomitantemente com a

cartilha Aprender a ler. E as leituras são realizadas a partir de minilivros que apresentam histórias em que o som estudado aparece repetidamente.

A compreensão de alfabetização abordada no PNAIC é de que uma criança está alfabetizada quando interage por meio de textos escritos em diferentes situações. O entendimento do conceito de alfabetização defendido no pacto é, portanto, o de práticas de escrita associadas a práticas sociais, o que vai ao encontro da concepção do letramento sem desprezar a apropriação da escrita.

Para o PNAIC é importante que as crianças possam

[...] vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (PNAIC/2013, CADERNO 1, p. 22).

Podemos inferir que as propostas de alfabetização adotadas na rede, além de distintas, são opostas desde a concepção à operacionalização que se efetiva em sala de aula. Ao serem perguntados se “o trabalho com duas propostas distintas de alfabetização, compromete o processo de alfabetização ?” percebemos a surpresa de algumas das superintendentes escolares. Esta reação se deve ao fato de mesmo reconhecendo as contradições de metodologia das propostas, a pergunta exige um posicionamento face ao cenário municipal apresentado.

As opiniões dos sujeitos são apontadas em suas falas ao afirmarem que o professor é o principal responsável pelo êxito na alfabetização das crianças, independentemente do método de alfabetização utilizado:

[...] Eu acredito que isso **tudo depende do professor**, como é que ele vai fazer essa abordagem na sala de aula. Eu tenho a minha opinião em relação a cada um dos programas, então vai depender do professor, de como ele vai abordar esse programa de educação na sala de aula (SUP. SUDESTE 1, grifo nosso).

[...] Com relação à compreensão a trabalhar não, **porque o professor titular da turma, seja do IAB seja do PNAIC, recebe as orientações da formação e tenta aplicar em sala de aula**, agora para o pedagogo da escola, para a equipe gestora, aí já se tem dois direcionamentos diferentes, então nesse sentido, para a equipe gestora e para o pedagogo, acompanhar duas propostas diferentes dentro da escola, dá trabalho (SUP. NORTE1, grifo nosso).

[...] Sobre o programa, eu acredito que programas distintos não interferem no resultado, **mas a questão da adequação do trabalho do professor, cada programa tem a sua característica e atende a sua necessidade, porém o professor precisa adequar, complementar com a necessidade que ele percebe** (SUP. SUDESTE 2, grifo nosso).

Dessa forma, percebe-se uma tendência em responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno, sem considerar aspectos contextuais, tais como a adoção de propostas contraditórias, o acompanhamento dos órgãos responsáveis, diretrizes da escola, apoio da equipe gestora, estrutura da instituição, materiais disponíveis, etc.

É interessante destacar que a maioria dos sujeitos não percebe a incompatibilidade dos programas IAB e PNAIC. Isso pode ser percebido na declaração da superintendente escolar Leste 1, ao afirmar que “[...] as duas propostas não vão interferir no desenvolvimento do trabalho. Que vai depender da forma como o professor trabalha; no final, o objetivo é o mesmo: que todos aprendam a ler, que possam se apropriar do código escrito”. Essa fala permite inferir que, nesta perspectiva, o sucesso da alfabetização dos alunos está diretamente relacionado ao perfil de professor comprometido, e não ao método de alfabetização por ele desenvolvido em sala de aula.

Como afirmamos anteriormente, os superintendentes participantes do grupo focal deixaram explícitas suas concepções acerca da alfabetização voltada para o uso social da escrita. No entanto, ao serem questionados sobre a existência concomitante dos programas em questão dentro da mesma rede de ensino, responderam que eles podem “conviver” e até mesmo serem “casados”. Essa compreensão de que as duas propostas se complementam foi apontada pela superintendente escolar Leste 2, ao afirmar:

[...] certamente, essa diferenciação entre os programas não atrapalha, como já foi dito, depende do perfil do professor, o trabalho que ele desempenha em sala de aula. Porque os programas, apesar de terem nomenclaturas diferentes, a finalidade é a mesma, no final do ano a gente quer esses meninos alfabetizados. Então, o modo como o professor trabalha, o engajamento do professor, isso sim, vai interferir no resultado ou positivo ou negativo, ao final do ano de alfabetização das turmas.

Já os coordenadores pedagógicos, ao serem perguntados sobre a percepção quanto às divergências nas propostas, disseram o seguinte:

[...] O que nós podemos comparar é que são sistemas diferentes, partem de princípios diferentes mas que a gente pode dizer [...]. Para preferir para trabalhar, eu prefiro o PNAIC, mais que o IAB [...] **na verdade eu acho que dá para fazer um casamento, absorvendo um pouco de um e um pouco de outro** (COORD. PED. ZONA NORTE URBANA 2).

[...] Eu acho que o IAB é interessante porque quando o aluno já vem do CMEI ele vem já com as habilidades de leitura, quando chega no primeiro ano para o IAB focar mais na questão da alfabetização por ser um programa estruturado, **eu vejo que um programa complementa o outro**, porque primeiro o aluno tem que saber ler, para depois compreender um texto, um gênero textual e isso é lá no PNAIC, o PNAIC faz essa complementação, por isso que eu vejo que o IAB é um programa importante e o PNAIC está aí para complementar esse programa IAB (COORD. PED. ZONA SUL URBANA).

[...] Eu acho que a questão do PNAIC e IAB, é mais a questão de complementação, porque já ficou claro que eles têm aspectos diferentes. **Então o aluno que é alfabetizado pelo IAB, ele é mais automatizado, é mais conteúdo repetitivo, eles têm muito essa questão de aprender pela repetição. No PNAIC, oportuniza ao aluno ser um ser pensante** (COORD. PED. ZONA LESTE RURAL).

Considerando as respostas dos coordenadores pedagógicos, podemos perceber que a incompatibilidade das duas propostas de trabalho no ciclo de alfabetização é consensual entre eles.

Entretanto, a análise das respostas suscita a discussão de que possivelmente o programa estruturado sofre alterações em sua execução em sala de aula, pois os trechos “[...] eu vejo que um vai contribuir com o outro”, “é mais a questão de complementação”, “[...] eu vejo que um programa complementa o outro” e até mesmo “[...] todo e qualquer professor é preciso saber e ter domínio de várias metodologias de alfabetização” demonstram que as concepções de letramento não são excluídas do processo de alfabetização, mesmo em turmas em que são adotados o programa estruturado IAB.

Há, ainda, em quase todas as respostas, a ideia de que um programa pode complementar o outro. No entanto, principalmente através da fala do coordenador pedagógico zona leste rural – “então, o aluno que é alfabetizado pelo IAB, ele é mais automatizado, é mais conteúdo repetitivo [...] no PNAIC, oportuniza ao aluno ser um ser pensante” –, é possível perceber como o PNAIC pode ser importante para a formação do aluno.

Como acreditamos, é preciso formar seres “pensantes”, capazes de interagir com o mundo com autonomia, com criatividade através da língua, e com agenciamento. Devem-se dar condições aos alunos de atuarem em sociedade, o



que não pode ser conseguido através de pura e simples reprodução, mas de reflexão e do conhecimento dos gêneros presentes nas interações do meio social.

Em resposta à pergunta “quais são suas percepções sobre as propostas de trabalho com IAB e PNAIC?”, encontramos respostas, nos questionários aplicados aos professores alfabetizadores, que corroboram a ideia de que os professores ao se reportarem aos dois programas não conseguem perceber as diferenças entre eles:

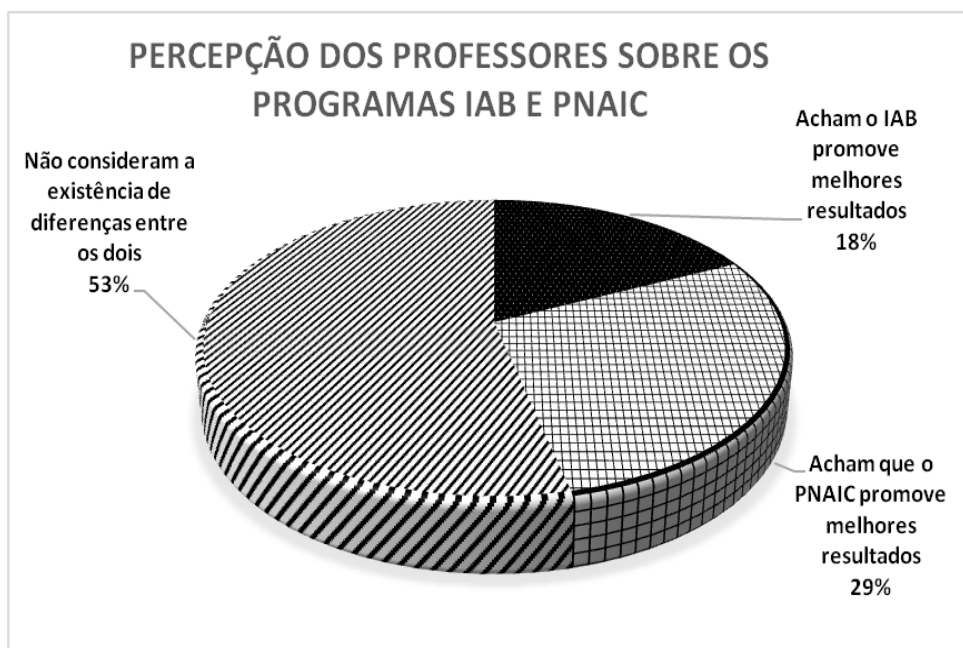
É bastante vantajoso e sim gera grandes resultados pois o material é bem contextualizado, há uma boa distribuição dos conteúdos nas lições, ou seja, os conteúdos são bem integrados (PROFESSOR 2).

**Possuem formatos quase idênticos** e seguem uma linha de formação continuada à distância com encontros presenciais, utilizando materiais semelhantes e matrizes teóricas divergentes (PROFESSOR 8, grifo nosso).

A primeira resposta, do Professor 2, parece-nos, de certa forma, ingênua, uma vez que não há uma percepção das divergências entre os programas. Ao mesmo tempo, o fato de a pesquisadora trabalhar na secretaria de educação pode ter inibido uma manifestação que se oponha a um dos programas. Já a segunda resposta, do Professor 8, afirma com veemência que os programas são “quase idênticos”, o que não é verdade, uma vez que são duas propostas totalmente distintas e que seguem linhas de pensamento diferentes.

Nesse sentido, é importante que os professores façam parte de formações continuadas em serviço, a fim de despertar criticidade em relação ao material didático que utilizam em sala de aula. É preciso, primeiramente, compreender as implicações do uso de determinado material, os objetivos aos quais se quer e se pode chegar através dele, para depois utilizá-lo com consciência. Conforme percebemos, alguns profissionais não têm essa percepção crítica sobre o material que eles mesmos adotam, fazendo-o de forma, muitas vezes, mecânica.

Para visualizarmos melhor as respostas dadas pelos professores, apresentamos o Gráfico 25 a seguir sobre o que acham de cada programa:

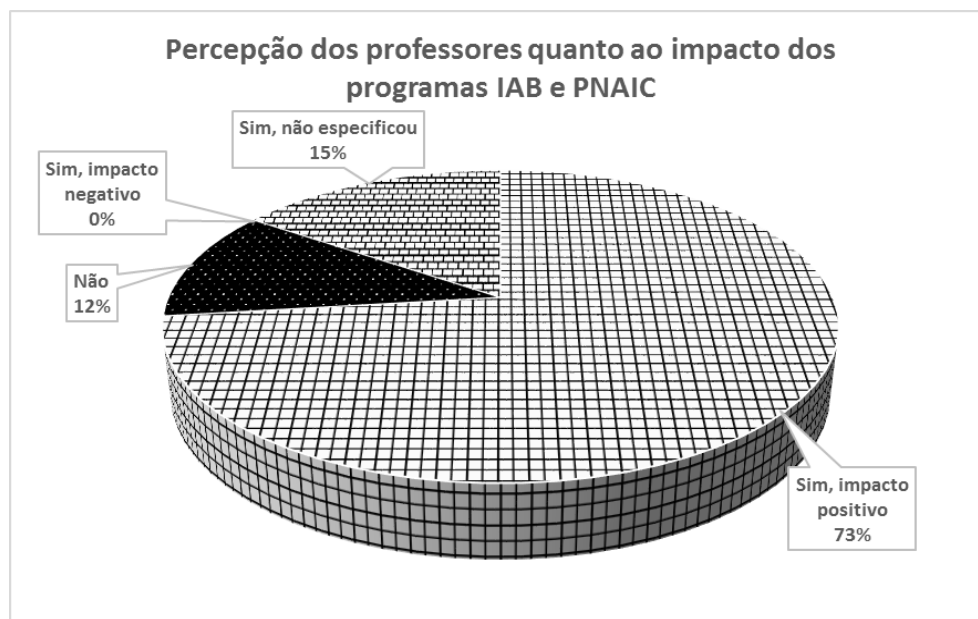
**Gráfico 25 – respostas dos questionários com relação aos programas IAB e PNAIC**

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como se pode notar através do Gráfico 25, a maioria dos professores não percebe a existência de diferença entre os dois programas. Mesmo sendo duas linhas de pensamento distintas, duas concepções de alfabetização diferentes, formas de se trabalhar totalmente opostas, não há uma criticidade – podemos falar até de *práxis*, da aplicação de teoria na prática, da reflexão sobre a ação, o que demanda conhecimento – em grande parte desses profissionais, que não percebem isso.

Há, portanto, uma necessidade de reflexão, que fica evidenciada quando observamos as respostas, dos professores à pergunta: “em sua opinião, o trabalho com duas propostas distintas de alfabetização tem algum impacto no processo de alfabetização?”.

**Gráfico 26 – respostas dos questionários com relação aos programas IAB e PNAIC e seus impactos**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A maior parte dos professores, somando 73%, disseram que o impacto do uso de duas propostas distintas na alfabetização em Teresina é positivo. Outros 15% disseram que há impacto, mas não especificaram se é positivo ou negativo. 12% dos participantes disseram que não há qualquer impacto. Nenhum professor disse que há um impacto negativo.

Conforme acreditamos, para que o professor “complemente” um programa com o outro, ou seja, utilize adequadamente ambos, é preciso uma visão de alfabetização em consonância com o letramento. Se isso não acontece, o profissional não é capaz de compreender o objetivo do uso do PNAIC, promovendo uma alfabetização mecanizada e que não leva à formação de um sujeito preparado para atuar no mundo. Além disso, o profissional pode não compreender os objetivos e a utilidade dos resultados do SAETHE para a formação do aluno, uma vez que as provas não empregam uma visão tradicional de leitura e de escrita, mas consideram a alfabetização ligada ao letramento e às práticas sociais.

O impacto pode ser negativo se alguns professores se prenderem apenas aos métodos baseados em repetição, sem aplicação prática e social na vida do aluno e, ainda, se limitarem a sua prática, desprezando o papel pedagógico das avaliações e, conseqüentemente, suas contribuições para o processo de alfabetização.

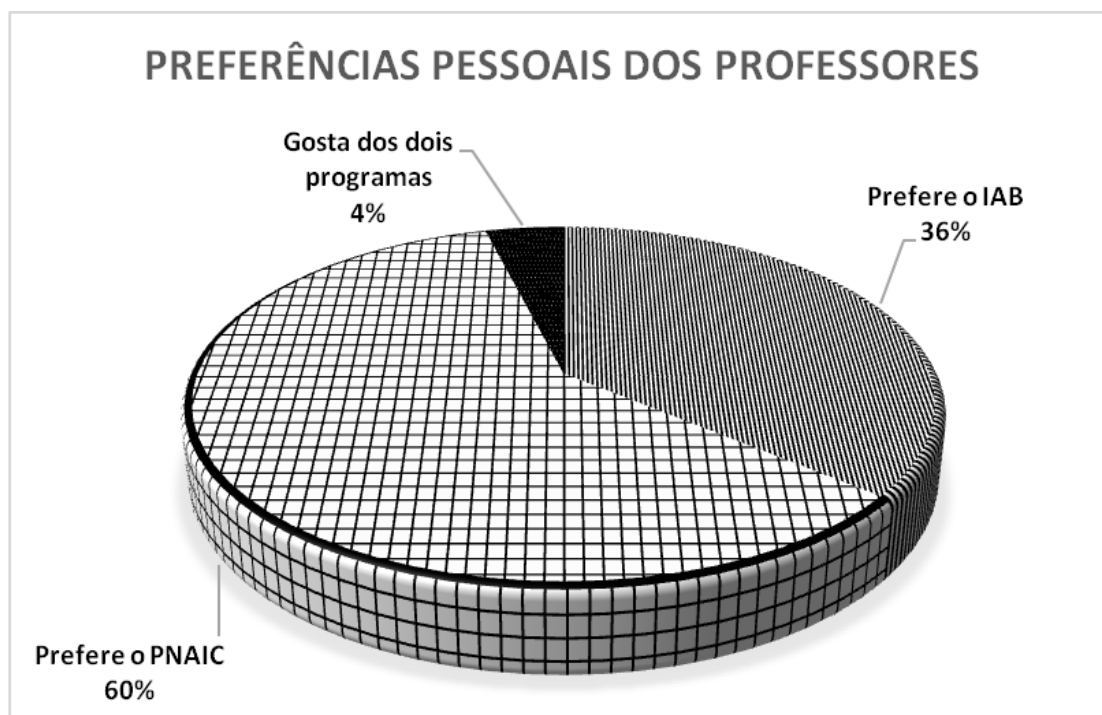
Apontamos a fala do professor 22 que demonstra que é percebida a necessidade de trabalhar gêneros textuais e que é evidente a concepção de que a escrita e a leitura devem estar voltadas para o uso social.

[...] Gosto da proposta do IAB que direciona para o foco da escrita e da leitura, mas acho que deveria trabalhar mais os gêneros textuais, o que é complementado pela proposta de trabalho do PNAIC (PROFESSOR 22).

É possível inferir que o trabalho com a proposta IAB sofre alterações em seu planejamento para que seja inserido o trabalho com gêneros textuais diversos, daí a ideia de “complementar” com o que é proposto pelo PNAIC.

Ao perguntarmos aos professores sobre suas preferências pessoais, ou seja, sobre que programa preferem utilizar em suas turmas de alfabetização, eles responderam conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 27 – respostas dos questionários com relação aos programas IAB e PNAIC e as preferências pessoais dos professores**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Apesar de a maior parte dos professores participantes da pesquisa não perceberem a diferença entre os dois métodos, a maior parte deles tem preferência pelo uso do PNAIC, voltado para a alfabetização concomitante ao letramento.

Fato importante a ser observado é que ao serem questionados sobre a matriz curricular adotada e sua relevância para o planejamento dos professores do ciclo de alfabetização, os superintendentes escolares forneceram respostas que, inevitavelmente, estão relacionadas à existência de duas propostas de alfabetização que exige formação e planejamento diferenciados dos docentes.

No entanto, não mencionam se estas propostas curriculares diferenciadas não contemplam ou atendem às competências e habilidades avaliadas. Desta forma, reconhecer a importância de uma matriz de referência não é suficiente para afirmar, entre os pesquisados, que há coerência entre o que se ensina e o que é avaliado.

Sobre a importância da matriz de referência, os coordenadores pedagógicos responderam:

[...] **Essa matriz é um instrumento que serve para guiar o trabalho do professor, o professor saber o que ele tem que focar naquela série, para o aluno no final do ano adquirir aquelas habilidades**, então é um instrumento de suma importância para orientar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula (COORD. PED. ZONA SUL URBANA, grifo nosso).

[...] **A matriz de habilidade é o instrumento norteador de toda participação pedagógica do professor no seu momento de planejamento, todas as estratégias, todas as definições de atividades e todos os processos de intervenção, é em cima da proposta da matriz de referência**. Então o professor tem essa matriz, digamos assim como sua bíblia no processo educativo, então ele não pode deixar de fugir do que é que ele tem que trabalhar para que o menino adquira ao final do bimestre (COORD. PED. ZONA SUL RURAL, grifo nosso).

[...] A matriz de habilidade eu costumo dizer que é tudo de bom. Como matriz ela é norte e como norte ela dá suporte para organização do trabalho pedagógico e principalmente para eficácia do trabalho. **De posse dessa matriz a gente tem condição de avaliar, ela facilita o processo da avaliação e a avaliação vai desenvolver realmente aquilo a que ela se propõe, que é ver se o aluno já tem as habilidades**. Então eu acho que essa matriz vai colocar justamente isso em ordem (COORD. PED. ZONA NORTE RURAL, grifo nosso).

Portanto, é possível perceber que há uma consciência da importância da matriz para o trabalho do professor alfabetizador. Fala-se, então, que é “o norte”, “a bíblia” do docente quanto ao seu trabalho em sala de aula, e que todas as estratégias, as atividades e os processos de intervenção têm como base a matriz, a fim de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento das habilidades esperadas para cada ano.

Face às respostas coletadas, é possível inferir que há uma inversão de valores no que se refere ao uso da Matriz de Referência, haja vista que, nesse contexto, ela é apresentada como o principal elemento norteador do ensino em detrimento da proposta curricular que abrange os conteúdos e habilidades a serem ensinados em sua amplitude.

Quando perguntados sobre a matriz curricular adotada, obtivemos respostas diferentes por parte dos superintendentes escolares. O superintendente escolar zona sudeste 1 e o superintendente escolar zona norte 1, por exemplo, afirmam que:

A matriz de referência do primeiro ano, no caso, é a matriz de referência do IAB, que ela pega a orientação, **já leva o planejamento pronto, com todas as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula**. O segundo e o terceiro ano é a matriz curricular com as orientações do PNAIC, **baseadas acredito também, nas diretrizes curriculares nacionais**. São baseadas, primeiro ano no IAB, segundo e terceiro, nessa matriz curricular nacional, no ciclo de alfabetização que elas seguem as orientações do PNAIC (SUP. ESCOLAR ZONA SUDESTE 1, grifo nosso).

[...] No caso da escola Sol<sup>9</sup>, no primeiro ano, eles estão trabalhando **a grade curricular do IAB**. Segundo e terceiro anos, eles têm o programa de ensino organizado, e aí **eles utilizam tanto o programa de ensino com base nas habilidades e conteúdos do PNAIC, como nas diretrizes curriculares do município de Teresina**. É um documento que eles têm, e eles fazem o planejamento a partir da pesquisa desse programa de ensino da própria escola, alinhando os programas que estão sendo trabalhados, no caso o IAB e o PNAIC (SUP. ESCOLAR ZONA NORTE 1, grifo nosso).

Conforme se pode perceber através das falas, são utilizadas duas matrizes de referência: a matriz de referência do IAB para o 1º ano e a matriz curricular do PNAIC para o 2º e 3º anos. Isso mostra uma concepção tradicional de alfabetização, que, segundo Soares (1985), vê a alfabetização e o letramento como processos independentes. Conforme acreditamos, a matriz do PNAIC deveria ser utilizada desde o 1º ano, uma vez que não se deve separar alfabetização de letramento. Isso porque, ainda de acordo com Soares (1985), alfabetização e letramento são equivocadamente dissociados. Para a autora, a entrada da criança (e do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por dois processos: (i) pela aquisição do sistema convencional de escrita (a alfabetização) e (ii) pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (o letramento).

<sup>9</sup> A escola receber um nome fictício, a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Os superintendentes escolares zona sudeste 2 e zona norte urbana 2 falam da questão das formações para a utilização dos programas IAB e PNAIC:

[...] **A matriz seguida nas duas escolas é baseada na orientação da formação que os professores recebem, então quem participa da formação do IAB trabalha com esse programa nessa perspectiva. O PNAIC da mesma forma**, com um diferencial da questão do segundo ano, que após essa nossa última análise sobre a Provinha Brasil, então agora eles adequam aí essa matriz da Provinha Brasil, algumas habilidades para intensificar e encaixar no currículo, mas o que predomina mesmo é o que é trabalhado em cada programa: IAB e PNAIC (SUP. ESCOLAR ZONA SUDESTE 2, grifo nosso).

[...] Escola Vida<sup>10</sup>, lá eles trabalham do primeiro ao terceiro ano, de acordo com o que é colocado aqui para os professores, porque **todos os professores do primeiro ao terceiro ano participam da formação. Então, essa formação aqui na SEMEC direciona a questão da sequência didática**, e essa sequência é de acordo com as diretrizes curriculares do município e lá eles trabalham com essa sequência. Lá na escola Lua<sup>11</sup>, eles não têm IAB no primeiro ano, então primeiro, segundo e terceiro ano trabalham com PNAIC (COORDENADOR PEDAGÓGICO ZONA NORTE URBANA 2, grifo nosso).

Para eles, os professores executam o que é orientado nas formações sobre IAB e PNAIC. Percebemos nas falas dos coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares que há uma incompreensão de qual referencial curricular é adotado e como se dá o trabalho do professor alfabetizador face este cenário. Já de acordo com o coordenador pedagógico zona sul urbana 1, há uma mistura de matrizes curriculares:

[...] Na escola que eu trabalho com IAB no primeiro ano, como já é um programa estruturado, ele segue a matriz orientada pelo programa. **Já nas turmas que são acompanhadas pelo PNAIC, os professores elaboraram seu plano de ensino mesclando tanto as diretrizes curriculares do município como as diretrizes curriculares nacionais**, o que dá uma diversidade e uma adequação para a realidade de cada turma e cada escola (COORDENADOR PEDAGÓGICO ZONA SUL URBANA 1, grifo nosso).

Conforme percebemos, cada escola possui um entendimento de currículo diferenciado, mas o que parece prevalecer é o que é orientado aos professores através das formações quinzenais.

<sup>10</sup> A escola recebeu um nome fictício, a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

<sup>11</sup> A escola recebeu um nome fictício, a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Quando perguntamos especificamente aos coordenadores “qual matriz você mais utiliza para orientar o planejamento dos professores?”, destacamos duas respostas, que foram:

[...] Nossa escola se utiliza também do **plano referencial**, porque a gente percebeu que ele vem de uma compilação dos direitos trabalhados no PNAIC com algumas habilidades estruturantes que são trabalhados ao longo do ano, então a gente se utiliza também deste plano referencial que estão sendo distribuídos aos professores na formação (COORD. PED. ZONA SUL RURAL).

[...] Basicamente, a utilização em massa é do **plano referencial**, que a gente utiliza nos planejamentos tendo em vista que a formação aqui no Centro de Formação, que os professores recebem quinzenalmente também é com esse foco. Então a gente tem que falar a mesma língua, aqui é orientado com base no plano, chegando lá a gente reforça e dá continuidade (COORD. PED. ZONA NORTE URBANA 1).

As falas dos coordenadores pedagógicos apresentam afirmativas congruentes quanto à utilização do Plano Referencial como principal documento norteador do currículo desenvolvido na escola. O Plano Referencial, elaborado pelos técnicos formadores, é um apontamento prioritário das habilidades a serem trabalhadas por bimestre no decorrer do ano letivo. Baseia-se na proposta curricular geral da Rede Municipal de Teresina e ainda em matrizes de habilidades adotadas pelas avaliações externas. O Plano Referencial, portanto, não deve ser compreendido como proposta curricular, considerando que se trata de um recorte de habilidades a serem trabalhadas por bimestre ao longo do ano letivo.

Ao perguntarmos aos professores alfabetizadores, através do questionário, qual é a matriz que mais utilizam para a elaboração de seu planejamento diário, obtivemos respostas diferenciadas.

P1 - Além da matriz curricular da rede municipal, também é utilizado o material do PNAIC que contém os direitos de aprendizagem das PCN.

P8 - Matriz curricular IAB.

P14 - A matriz curricular nacional.

P29-Recebo meu planejamento pronto quinzenalmente, tempo suficiente para encerrar um e passar para o outro. Elaboro algumas atividades extras, mas todas dentro do foco sem fugir da ideia do programa.



Nesse sentido, é possível perceber que alguns professores tentam fugir da proposta estruturada e, por isso, incrementam as rotinas IAB com gêneros textuais, como já destacamos anteriormente. Mesmo assim, muitas vezes, culpam-se os professores pelo sucesso ou não dos estudantes, o que precisa ser revisto.

É importante destacar, ainda, nesta análise, a evidente falta de compreensão de grande parte dos profissionais em relação à proposta curricular a ser seguida. A compreensão do currículo, por parte dos professores, é importante para que sejam definidas as formas de se avaliar, pois as concepções de avaliação não são independentes das concepções de trabalho desempenhadas pelos professores e sim articuladas. Por isso devem ser discutidas e problematizadas.

O tópico a seguir trata dos conhecimentos dos sujeitos acerca da avaliação e suas apropriações para atendermos ao objetivo previsto neste trabalho de analisar o papel, a contribuição e os desafios da apropriação de resultados das avaliações externas como ferramenta pedagógica no ciclo de alfabetização.

### 2.3.2 Conhecimento sobre avaliações internas e externas e suas apropriações: o que dizem os sujeitos pesquisados

De acordo com os cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012), mesmo com as mudanças em termos de concepções de alfabetização e nas práticas de ensino e escrita baseadas em novas perspectivas teóricas, muitos alunos, no Brasil, ainda saem do primeiro ano, e até mesmo do primeiro segmento do ensino fundamental, sem ler e escrever. O baixo desempenho tem sido evidenciado pelos resultados das avaliações em larga escola, tais como o SAEB, a Prova Brasil e as provas estaduais e municipais.

Por isso, acreditamos na importância da apropriação dos resultados das avaliações externas, uma vez que, através deles, é possível diagnosticar a situação do ensino em determinada região e buscar formas de enfrentamento das dificuldades.

Buscando investigar as concepções dos profissionais da educação de Teresina acerca dessas avaliações em larga escola, discutimos algumas questões evidenciadas através dos grupos focais com os superintendentes e com os coordenadores pedagógicos, e nos questionários aplicados aos professores alfabetizadores. Dessa forma, ao perguntarmos para os professores “o que é avaliar

para você e como você avalia seus alunos?”, obtivemos algumas respostas que vão ao encontro do que defendemos neste trabalho. Os professores 3, 9 e 27, por exemplo, disseram o seguinte:

[...] É uma das formas que temos de saber se nosso trabalho teve os resultados esperados, para nós e nossos alunos. Avalio de forma contínua, em todas as nossas atividades e dinâmicas desenvolvidas em sala (PROFESSOR 3).

[...] É a observação contínua da evolução do aluno, para possíveis intervenções de acordo com a necessidade dele (PROFESSOR 9).

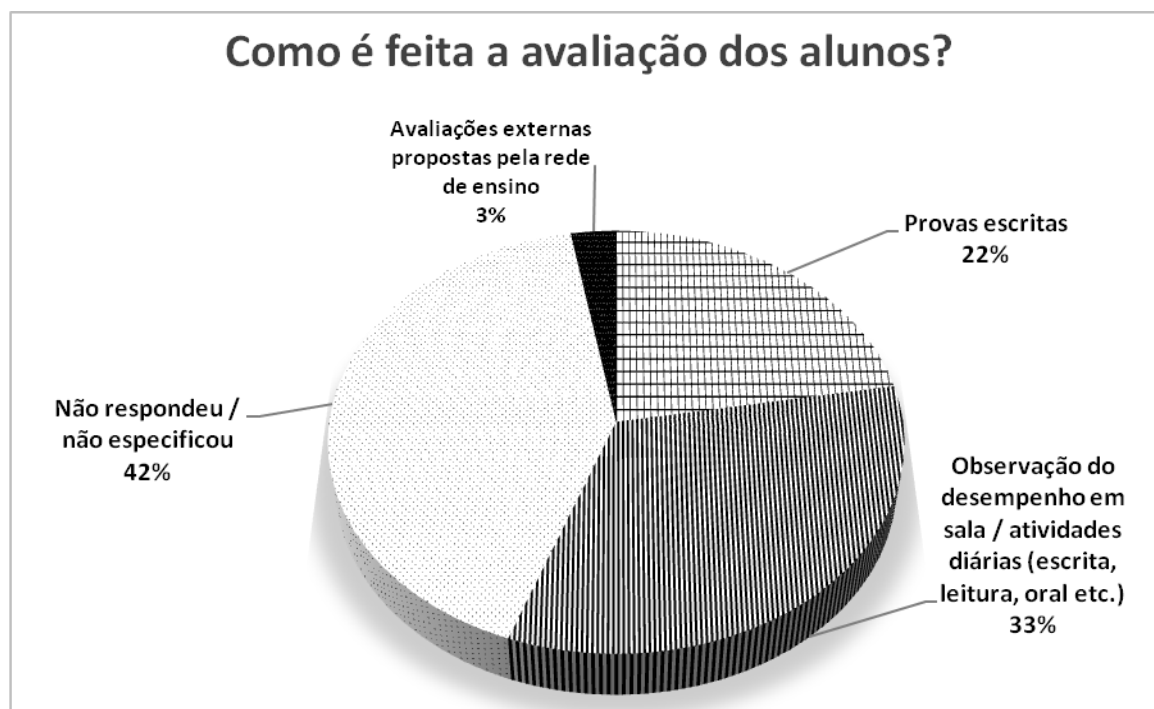
[...] Avaliar é acompanhar o processo de apropriação de conhecimento diante de ações educativas previamente estabelecidas (PROFESSOR 27).

Nesse sentido, notamos uma preocupação dos professores em verificar se o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos por parte de seus alunos estão de acordo com o esperado, com o que foi planejado, através de observação contínua em sala de aula, a fim de buscar intervenções para sanar possíveis problemas.

As compreensões dos professores pesquisados descrevem a visão formativa da avaliação e vai de encontro ao que diz Afonso (2009, p.38): “[...] a avaliação formativa visa frequentemente à consecução de objetivos previamente definidos [...]”. Ainda conforme Hadji (2001, p.25), é “[...] capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível a serviço das aprendizagens”.

No entanto, ao serem perguntados sobre como são realizadas as avaliações de seus alunos, os professores demonstraram fragilidade no que se refere ao uso de avaliações externas. Fica evidente a falta de reflexão sobre como e quando avaliar ou até mesmo quanto às finalidades da avaliação, em especial no contexto da alfabetização.

Quanto às formas de avaliação desses professores, apresentamos o gráfico 28 a seguir:

**Gráfico 28 - Respostas dos professores de como é realizada a avaliação dos alunos**

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta porcentagem, consideramos também aqueles professores que utilizam mais de uma forma de avaliação, que foram citadas duas ou mais vezes para a elaboração do gráfico. Dessa forma, 22% dos participantes citaram a prova escrita (interna) como forma de avaliação; 33% disseram observar o desempenho em sala de aula, tanto em termos de participação e opiniões sobre os assuntos tratados, mas também através de atividades escritas, orais, de leitura, entre outras; 42% não responderam ou não especificaram como avaliam seus alunos; apenas 3%, o que corresponde a 1 professor entre os 29 que responderam ao questionário, afirmou que utiliza também as avaliações externas como forma de verificar o desempenho de seus alunos.

É possível perceber que os respondentes demonstram possuir conhecimentos sobre avaliações e sobre as diversas formas e instrumentos utilizáveis para se avaliar. No entanto, o percentual de não respondentes (42%) chama a atenção pelo fato de possivelmente estarem confusos a respeito do uso de avaliações ou até mesmo por se sentirem intimidados já que a pesquisadora atua como técnica em avaliação da SEMEC sendo membro da divisão de avaliação.

No que tange às opiniões coletadas através dos grupos focais, ao serem perguntados sobre o que é avaliar, o coordenador pedagógico Sudeste Rural disse o

seguinte: “[...] avaliar é esse julgamento, esse julgamento vai me dar um *feedback*, e esse *feedback* é para a gente tomar uma decisão no sentido de intervir em benefício dos alunos” (COORD. PED. SUDESTE RURAL). A opinião do participante da pesquisa demonstra essa ideia de *feedback*, que poderá guiar o professor quanto às escolhas de suas ações de intervenção. Não estamos falando da necessidade de atribuir uma nota, tal como aponta o coordenador pedagógico Norte Urbana 2: “[...] avaliar, na minha visão, é mensurar para dar um valor, pode ser para diagnosticar, mas o seu sentido real é atribuir uma nota”. A intenção é, na verdade, diagnosticar uma situação, apontar aquilo que deve ser melhor trabalhado com os estudantes, contribuindo, assim, para com o seu desenvolvimento.

Tal como defende o coordenador pedagógico Sul Urbana 1:

[...] Avaliar é levar em conta o aluno em sala de aula, em todos os seus aspectos. Como é que o aluno está aprendendo, está se desenvolvendo; o aspecto quantitativo, qualitativo, para saber se aquele aluno está realmente desenvolvendo habilidades, não só através do instrumento chamado de avaliação, mas levando em conta todos os aspectos do aluno em sala de aula (COORD. PED. SUL URBANA 1).

Esse deve ser o objetivo da avaliação: detectar os pontos positivos e os problemas, para buscar soluções e ações que garantam a efetividade no processo ensino-aprendizagem do aluno. Isso é o que buscam as avaliações externas em larga escala, cujo foco é a qualidade do ensino em determinada região. Através delas, é possível verificar os pontos mais frágeis para realizar as intervenções necessárias.

No grupo focal 2, fizemos a mesma pergunta para os superintendentes escolares. As respostas foram variadas, mas bem próximas do que defendemos. O superintendente Norte 1 por exemplo, disse: “[...] avaliar é a oportunidade de redirecionar a prática pedagógica, fazer uma análise dos resultados dos alunos, saber o que eles aprenderam, e a partir disso modificar o planejamento para que se obtenha um melhor resultado”. Fala-se, então, de um redirecionamento da prática pedagógica, que, como acreditamos, não deve partir apenas do professor, mas envolver toda a comunidade escolar e, principalmente, a equipe gestora e a secretaria. Além disso, a postura do participante da pesquisa mostra-se interessante, ao tratar a avaliação como uma “oportunidade” de melhoria, como algo que pode colaborar para com o trabalho desenvolvido em educação.

Essas questões estão presentes na fala do superintendente Sul 1, ao afirmar:

[...] Avaliar, para mim, depende de que momento a gente está fazendo essa avaliação, porque eu posso avaliar no intuito de saber o que o aluno aprendeu, mas eu posso avaliar no intuito de entender o que é que ele já está trazendo, como ele está chegando, que informações ele já tem para que eu possa, em cima dessas informações, trabalhar as necessidades. Mas eu vejo também que **esse avaliar, a gente não pode fechar somente no aluno, o avaliar tem que ser do conjunto, tem que ser uma reflexão completa o professor precisa ser avaliado, o diretor precisa ser avaliado, a escola em si tem que estar todo tempo se avaliando, para poder ver como é que o trabalho dele está, ou como que eu posso melhorar.** Então para mim, avaliar não está exclusivamente fechado ao aluno, **é uma avaliação conjunta da escola** (SUPERINTENDENTE SUL 1, grifo nosso).

Dessa forma, o participante da pesquisa fala de uma “avaliação conjunta”, de envolver os atores escolares nessa avaliação, para que as práticas de todos possam ser repensadas, para que todas reflitam sobre o que pode ser melhorado, a fim de se atingirem melhores resultados. Isso vai ao encontro da finalidade das avaliações em larga escala, que avaliam não apenas os alunos, mas todo um sistema que proporciona determinado desempenho àqueles alunos. Por isso, fizemos a seguinte pergunta aos grupos focais: “Qual o seu conhecimento sobre avaliações externas e sobre o SAETHE?”. Assim, o superintendente Leste 1 respondeu:

[...] As avaliações externas só têm a contribuir conosco, porque tanto a ANA quanto a Prova Brasil e o SAETHE, são importantes para o nosso trabalho, porque a partir dos resultados é que a gente vai perceber como é que nossa escola está, como é que nosso aluno está, e quais intervenções e interferências eu poderia fazer para ajudar o meu aluno, a minha escola ou a Secretaria (SUP. ESCOLAR LESTE 1).

De forma sucinta, o participante falou da importância das avaliações externas, ressaltando a possibilidade de saber a situação da escola diante do cenário nacional (ou regional) e dos conhecimentos que os alunos deveriam adquirir nas etapas de ensino avaliadas. Quando fala de escola, está incluindo todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professor etc.).

No outro grupo focal, o coordenador pedagógico Sudeste Rural, respondeu da seguinte forma:

[...] As avaliações sempre dão para a gente **um diagnóstico**, e esse diagnóstico das duas avaliações nos dá um retorno aluno por aluno; a gente verifica a questão das habilidades, onde foram as habilidades que eles menos conseguiram. E isso, **a gente faz uma reflexão na escola, no sentido de tomar uma decisão, como a gente vai agir diante de cada uma dessas habilidades para melhorar posteriormente o nível de**

**aprendizagem dos alunos** (COORDENADOR PEDAGÓGICO, Sudeste Rural, grifo nosso).

Dessa forma, o participante fala do diagnóstico fornecido pela avaliação externa, que leva a uma reflexão da prática na escola e a tomada de decisões em relação a ações de intervenção. Podemos dizer, assim, que as opiniões dos superintendentes e dos coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa convergem e mostram um bom esclarecimento sobre as avaliações externas, mesmo que alguns não tenham se voltado, em suas respostas, especificamente para o SAETHE.

No que tange aos professores alfabetizadores, nos questionários, foi feita a mesma pergunta. Obtivemos algumas respostas bastante coerentes, tal como:

[...] As avaliações externas servem para informar o desempenho e os resultados dos sistemas educativos para gestores educacionais, sociedade, famílias, com a finalidade de levantar e coletar dados que auxiliem as ações no campo da gestão da política educacional. O SAETHE é um sistema de avaliação educacional de Teresina (PROFESSOR 18).

No entanto, a maioria das respostas se mostrou vaga, demonstrando pouco conhecimento por parte do professor. Isso quer dizer que a escola pode não estar dando o valor esperado para os resultados obtidos, que a equipe gestora não deve estar divulgando os resultados, e que os professores não procuraram se informar sobre o assunto. Alguns exemplos de respostas são:

[...] Avaliação externa são as que chegam prontas para a turma e o SAETHE é uma avaliação global a respeito dos conhecimentos do aluno (PROFESSOR 16).

[...] Avaliações externas ou avaliações de larga escala, tem o objetivo de elaborar políticas públicas para melhorar os sistemas de ensino e rendimento das metas a serem alcançadas das escolas da rede pública, instrumentos de avaliação que buscam assegurar a qualidade da educação (PROFESSOR 22).

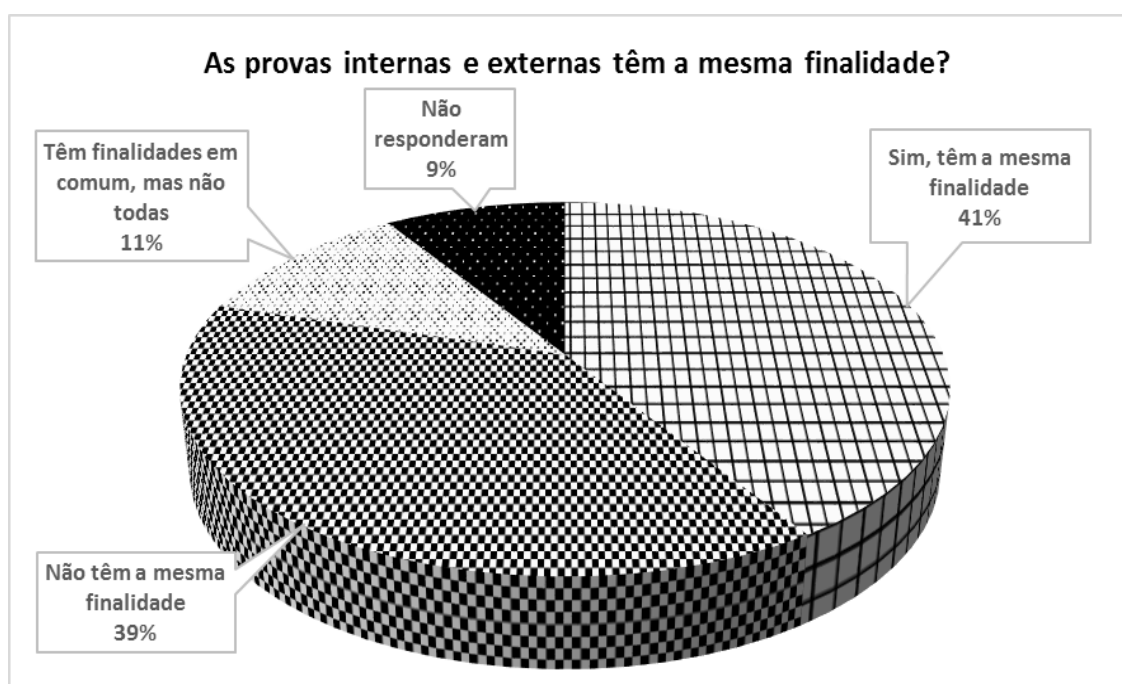
[...] Os alunos foram submetidos a uma avaliação padronizada e ficaram em desvantagem, pois eles ainda não tinham estudado os assuntos que foram cobrados (PROFESSOR 13).

A resposta do professor 16 mostra uma falta de conhecimento sobre o que são avaliações externas e sobre a abrangência do SAETHE. Isso porque a avaliação externa não é apenas uma avaliação que “chega pronta para a turma”, e o SAETHE não deve ser entendido apenas como uma avaliação “global”. Já a resposta do

Professor 22 fala apenas de elaboração de políticas públicas. Como defendemos, as avaliações externas são muito mais do que isso; inclusive, podem ser utilizadas pelos profissionais da escola, com o intuito de rever suas práticas pedagógicas. A resposta do Professor 13, por sua vez, não explica o que são avaliações externas e não cita o SAETHE; ainda, tem um tom de crítica, como se as avaliações fossem prejudiciais, colocasse o aluno em “desvantagem”, e não colaborassem para com o desenvolvimento dele e da escola como um todo. Isso sugere que os professores, de certa forma, não estão preparados para a apropriação dos resultados das avaliações externas.

Sobre a pergunta “em sua opinião, as avaliações internas e externas têm a mesma finalidade?”, elaboramos um gráfico com as respostas de todos os profissionais que participaram da pesquisa, incluindo superintendentes, coordenadores pedagógicos e professores. A seguir, apresentamos os resultados:

**Gráfico 29 - Respostas de todos os participantes da pesquisa à pergunta “as avaliações internas e externas têm a mesma finalidade?”**



Como se pode perceber, a maior parte dos profissionais participantes da pesquisa (somando 41%) acreditam que a avaliação externa e a interna têm a mesma finalidade, contra 39% que dizem que não. No entanto, não podemos dizer que ambas as avaliações têm a mesma finalidade.

Segundo Klein (2011), os testes de uma avaliação externa têm como finalidade “aferir o conhecimento ou habilidade dos alunos em uma ou mais séries” como também “monitorar a qualidade de ensino”. O autor indica ainda que os resultados obtidos em avaliações externas aplicadas em larga escala “não deveriam se restringir a informar um percentual de acerto e sim, informar o que os alunos sabem e são capazes de fazer através da interpretação da escala”.

As avaliações internas são realizadas pelos professores de acordo com o conteúdo que foi trabalhado em sala de aula em observância aos objetivos definidos previamente. Em Luckesi (2011) encontramos uma descrição de avaliação da aprendizagem:

[...] Os atos avaliativos na escola, de um lado, permitem ao educador saber como esta se dando a aprendizagem do educando individualmente, seus sucessos, suas dificuldades, ao mesmo tempo indicam o que fazer para auxiliá-lo a ultrapassar os impasses emergentes. O ato de avaliar, como temos visto, subsidia o gestor (no caso, o educador), nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade que administra (no caso, o ensino) (LUCKESI, 2011, pp. 261-262).

Assim, destacamos a importância de se conhecer as características e finalidades das avaliações externas, pois fazer o uso pedagógico de resultados de testes externos somente é possível através da compreensão da escala e, conseqüentemente, sua interpretação.

Destacamos que é na escola que o tratamento das informações de avaliações externas possibilite a verificação de problemas recorrentes ao longo do tempo para que as práticas sejam reorientadas e que haja uma articulação entre avaliação e práticas. Lacerda (2015), ao tratar de avaliações externas no contexto escolar, afirma que

É no espaço da escola e no seu coletivo, que os dados das avaliações externas podem ganhar sentido, ser reconhecidas ou questionadas e melhor interpretadas a partir do conhecimento dos educadores sobre as questões locais e fatores associados aos resultados [...] É a oportunidade para se confrontar os resultados da avaliação externa com os resultados obtidos nas avaliações internas e a prática do professor (LACERDA, 2015, p. 156).

Perguntamos, ainda, nos grupos focais, “o que é para você a apropriação dos resultados? Que atividades você considera parte da apropriação?”. Nesse sentido, os coordenadores pedagógicos Norte Rural e Norte Urbana 2 afirmaram:



[...] Apropriação de resultados para mim, é justamente a capacidade de analisar, estudar e conhecer aqueles indicadores que tem geralmente nos resultados. Eu me aproprio, quando de posse desse estudo, dessa análise, sou capaz de implementações para sanar deficiências ou corrigir falhas.

[...] Para mim, apropriação dos resultados é você conhecer os resultados, conhecer as habilidades e a partir do momento que você conhece, você passa a refletir sobre esses resultados ou essas habilidades. E como minha amiga falou, a partir de ali, você pensar em ações que venham a ajudar você a superar ou minimizar essas dificuldades, que foram encontradas nessas habilidades, as dificuldades dos alunos em determinadas habilidades.

Constatamos nas falas dos coordenadores uma visão ainda superficial em relação à importância de apropriação, pois as expressões “conhecer resultados” ou “conhecer as habilidades” e, ainda, “capacidade de analisar, estudar e conhecer aqueles indicadores que tem geralmente nos resultados” se refere à divulgação de resultados. Apropriar-se significa compreender acertos e erros de itens de avaliações externas e ainda, ter compreensão da escala de proficiência, de níveis de aprendizagem e, no caso da avaliação SAETHE, dos padrões de desempenho.

Já no grupo focal como os superintendentes, obtivemos algumas respostas tais como:

[...] Apropriação dos resultados, é quando a escola faz uma análise minuciosa desses resultados, conhece e se apropria quando elas fazem intervenções e deliberam ações capazes de melhorar cada vez mais esses resultados (SUPERINTENDENTE NORTE 1)

[...] Quando eu me aproprio de alguma coisa é quando eu tomo conhecimento realmente do que está acontecendo. Me apropriar dos resultados é conhecer a minha realidade, é fazer uma análise do que realmente está acontecendo na minha escola. Quando eu me aproprio do resultado de uma avaliação eu sei como minha escola está e a partir disso eu vou tomar direcionamentos para melhoria, para crescimento. Eu não sei se eu entendi.... mas você também perguntou que atividades que levam a ter apropriação desse resultado. Eu vejo que a partir do momento que eu participo da análise desses resultados, quando eu sou chamada como pedagoga, quando eu tenho oportunidade de discutir esses resultados eu participo, discuto, faço uma análise completa, então essas atividades nos levam a compreender melhor. Quando a gente é chamada pela Secretaria, para fazer uma análise de resultados, ou quando somos convidados para mostrar o resultado de uma escola. Então essa atividade naquele momento é muito significativa, tanto para mim enquanto pessoa encarregada daquilo, a pessoa que conhece realmente a escola, quanto para a pessoa que está assistindo, porque vai ter conhecimento de outras realidades que podem até ajudar na realidade da minha escola (SUPERINTENDENTE NORTE 2).

As expressões das superintendentes escolares demonstram também a ênfase na interpretação de resultados e, sobretudo, na tomada de decisões interventivas para melhorá-los, no entanto, não apresentam em suas falas a relação dos

resultados com o currículo adotado ou mesmo na compreensão pedagógica que os resultados dos testes podem oferecer.

Percebemos que os sujeitos afirmam que se apropriam dos resultados produzidos pela avaliação externa, entretanto não apresentam em suas falas as evidências de como esses processos de apropriação ocorrem nas escolas e isto constitui uma fragilidade ou o indicativo de que embora saibam o que é apropriar-se e estejam convencidos desta importância, tal ação talvez não esteja de fato ocorrendo.

Nos questionários, alguns professores responderam de forma breve, porém coerente, tais como:

[...] É poder verificar em quais pontos preciso melhorar e quais alunos atingiram as habilidades desejadas. A socialização faz parte dessa apropriação e a intervenção (PROFESSOR 2).

[...] Apropriação é tomar conhecimento de como os alunos se saíram na avaliação e encaminhar o planejamento com base nas dificuldades que os alunos tiveram (PROFESSOR 16).

[...] Ao meu ver, a apropriação de resultados do SAETHE é algo que o professor poderá ter como embasamento para futuras intervenções e mudanças na sua prática pedagógica. As atividades de apropriação dos resultados são aquelas trabalhadas em sala em aula a partir das habilidades sugeridas pela formação do SAETHE (PROFESSOR 21).

As falas dos professores demonstram uma tendência em se planejar por habilidades avaliadas. Destacamos que esta atitude pode possibilitar o risco do reducionismo do currículo em que professores trabalhariam com ênfase apenas em habilidades avaliadas e assim comprometeriam a estrutura curricular prevista para cada ano escolar. Como nos alerta Afonso (2009, p.41) ao afirmar que “o mais grave inconveniente da avaliação externa é levar os professores e os alunos a concentrarem-se apenas nas competências e conhecimentos que serão necessários para ter sucesso nessa modalidade de avaliação.”

Algumas respostas, no entanto, foram incoerentes, demonstrando falta de conhecimento por parte desses profissionais, e até mesmo a falta de um trabalho nesse sentido na escola em que trabalha. Algumas dessas respostas foram:

[...] É ter resultados grandiosos e satisfatórios. A busca pela contribuição em sala de aula (PROFESSOR 5).

[...] Primeiramente em contato com eles literalmente pois muitas vezes são privatizados dentro da própria escola. A apropriação de fato seria se responsabilizar pelo que não funciona e replanejá-las, visando à superação das dificuldades apresentadas (PROFESSOR 28).

[...] Para mim, é se apropriar dos resultados de sua sala (PROFESSOR 26).

Pela análise da fala do Professor 28 é possível perceber que o referido profissional compreende a finalidade da avaliação quando diz que de posse de informações é possível replanejar e “superar as dificuldades apresentadas”. Este entendimento é destacado por Fischer (2010):

[...] A finalidade mais importante da ação avaliativa, não muda: tomar decisões, no caso da escola, tomar decisões pedagógicas e administrativas a partir dos indicadores explicitados em diferentes instrumentos avaliativos (FISCHER, 2010, p.38).

Ao mencionar que informações são “privatizadas”, o professor 28 explicita que informações sobre avaliações não chegam ao seu conhecimento pela própria escola.

Na pergunta seguinte, ao questionarmos “como você toma conhecimento do desempenho dos alunos nas avaliações externas SAETHE?”, obtivemos as seguintes respostas dos coordenadores pedagógicos, no grupo focal:

[...] Eles mandam no ano seguinte, para nós, todo aquele arcabouço de relatórios para as escolas, e aí a gente vai ler, se deleitar naqueles dados e, conseqüentemente, analisar, com os colegas professores. Que foi justamente o que a gente fez agora, recentemente, no dia trinta, na escola da gente (COORDENADOR PEDAGÓGICO SUDESTE URBANA 2).

[...] A partir da socialização dos resultados, que são realizados pela secretaria, e dos relatórios que recebemos via site do CAED, e a superintendente também as vezes, se preocupa em estar levando esses relatórios e analisando juntamente com a gente esses resultados (COORDENADOR PEDAGÓGICO SUDESTE URBANA 1).

Percebemos, de acordo com as respostas, que há uma preocupação com a socialização dos resultados com a comunidade escolar, uma vez que os coordenadores pedagógicos recebem esses dados da secretaria ou do site do CAEd. A divulgação de resultados e socialização entre todos que compõe a comunidades é apontada por Koetz (2010, p. 169):

[...] O trabalho coletivo é uma necessidade da escola contemporânea. Os problemas enfrentados diariamente no espaço escolar são de tal magnitude que não podem mais ser resolvidos individual e isoladamente. Planejar junto, discutir ações, utilizar recursos (como por exemplo, os resultados das

avaliações externas), dividir problemas, compartilhar decisões, deliberar alternativas para a melhoria do desempenho dos alunos e oportunizar a participação da comunidade na gestão da escola são algumas das práticas da equipe diretiva. Portanto, o exercício coletivo e integrado se impõe de maneira indispensável para o andamento das instituições de ensino.

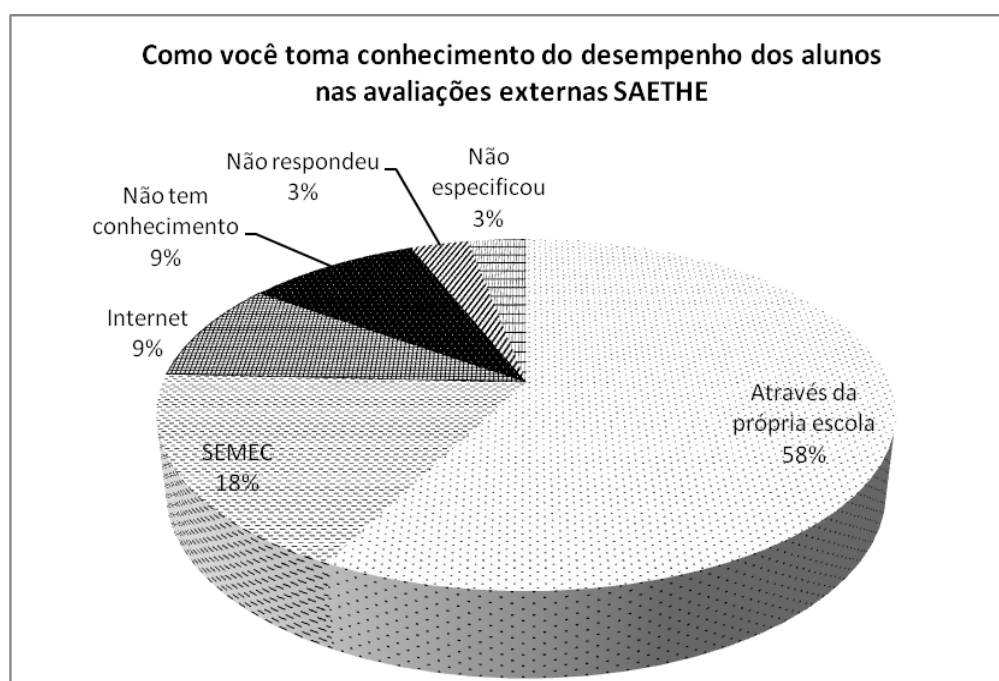
Os superintendentes escolares, por sua vez, afirmam basicamente a mesma coisa:

[...] Nós temos acesso através da Secretaria, posteriormente temos acesso também ao site. Nós temos a visualização desses resultados e em seguida nós encaminhamos esses resultados às nossas escolas para serem discutidos (SUPERINTENDENTE ESCOLAR NORTE 2).

[...] Tomamos conhecimento primeiramente pela Secretaria, posteriormente a gente entra no site, busca esses resultados, leva para as escolas, algumas já tem e quando a gente chega já estão com esses resultados para a gente discutir, outras não, é a primeira vez que estão tendo contato com os resultados para análise e discussão (SUPERINTENDENTE ESCOLAR LESTE 2).

Há, portanto, acesso aos dados através da secretaria e do site. A mesma pergunta foi feita para os professores alfabetizadores através de questionários, e as seguintes respostas foram obtidas:

**Gráfico 30 - Respostas dos professores sobre o acesso ao desempenho dos alunos no SAETHE**



Como se pode perceber 58% dos professores dizem que o acesso aos resultados dos alunos se dá dentro da própria escola, através de reuniões com os coordenadores pedagógicos e/ou com a diretoria. Há, ainda, 18% dos participantes que disseram que o acesso é via Secretaria, através das formações. Apenas 9% disseram que o acesso se dá individualmente, através dos dados disponibilizados pela Internet, 9% não tem conhecimento e 6% não respondeu ou não especificou. Algumas respostas foram:

[...] A pedagoga faz reunião com os professores e todos analisam os resultados (PROFESSOR 1).

[...] Através da secretaria (SEMEC) durante as formações (PROFESSOR 9).

[...] Não tenho conhecimento, são o geral da rede (PROFESSOR 23).

[...] Sinceramente não lembro se chegaram até mim, apesar de os pedir, pois eu, no momento, estava sem tempo e sem meios para isso. Não são divulgados como deveriam para os professores, que são quem realmente trabalha para isso. Gostaria de recebê-los na minha mão. Todos os resultados, independentes se é SAETHE ou provinha Brasil (PROFESSOR 28).

A resposta do Professor 28 mostra certo interesse em ter acesso aos resultados, mas, ao mesmo tempo, mostra certo desinteresse, quando diz “gostaria de recebê-los na minha mão”, “estava sem tempo” e “não lembro se chegaram até mim”. Isso quer dizer que não há um trabalho efetivo com os resultados, a fim de desenvolver as habilidades que precisam de mais atenção, e que a prática pedagógica dele não é permeada por reflexões acerca da importância de se avaliar ou utilizar avaliações externas como ferramenta pedagógica.

De acordo com Soligo (2010, p. 2), muitas vezes, o problema está na forma como os resultados das avaliações chegam às escolas. Na verdade, há uma diferença entre a publicação dos resultados e a apropriação deles por parte da comunidade escolar. Dessa forma, o autor faz a seguinte pergunta: “existem programas direcionados às avaliações de larga escala nas escolas para auxiliarem professores e gestores no uso dos resultados e processos destes sistemas?” (SOLIGO, 2010, p. 3).

O que observamos é que os resultados das avaliações que chegam à escola não são utilizados devidamente por todos os envolvidos. Por isso, há a necessidade de mais formações continuadas (o que propomos no Capítulo 3 desta dissertação) para o uso das informações geradas pelo sistema de avaliação. Isso porque, apesar

de os resultados serem disponibilizados para o professor, não há apropriação dos resultados de forma devida por todos os profissionais da rede.

Nesse sentido, conforme notamos através dos grupos focais e das respostas dos questionários, parece ainda não haver um projeto efetivo com a intenção de orientar quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala. Esses resultados são, geralmente, divulgados pelas escolas em meio a reuniões de rotina, como apenas mais um ponto da pauta, sem um enfoque nos resultados e em como interpretá-los. Por isso, muitos professores alfabetizadores não se apropriam dos resultados para a prática em sala de aula. É preciso, assim, que se criem alternativas para que as escolas não apenas vejam os resultados em números, mas também possam compreender esses números e transformá-los em informações pedagógicas, a fim de que sejam utilizados para a melhoria do ensino. Sobre isso, Soligo (2010) afirma que

[...] os dados coletados pelos testes e demais mecanismos de coleta constituem possibilidades que chegam às escolas e, por vezes, não são adequadamente utilizados. Isso ocorre por inúmeros motivos. Entre eles, a falta de treinamento no manuseio dos materiais que chegam às instituições (SOLIGO, 2010, p. 3).

Mas, afinal, parece importante esclarecermos aqui o que é exatamente a apropriação dos resultados. Em seu trabalho, Soligo (2010) trata da apropriação como a compreensão dos elementos que norteiam a avaliação, principalmente da matriz de referência, que possibilitam compreender que tipo de conhecimento está sendo testado e o que deve ser mais bem trabalhado com os alunos. Para ele,

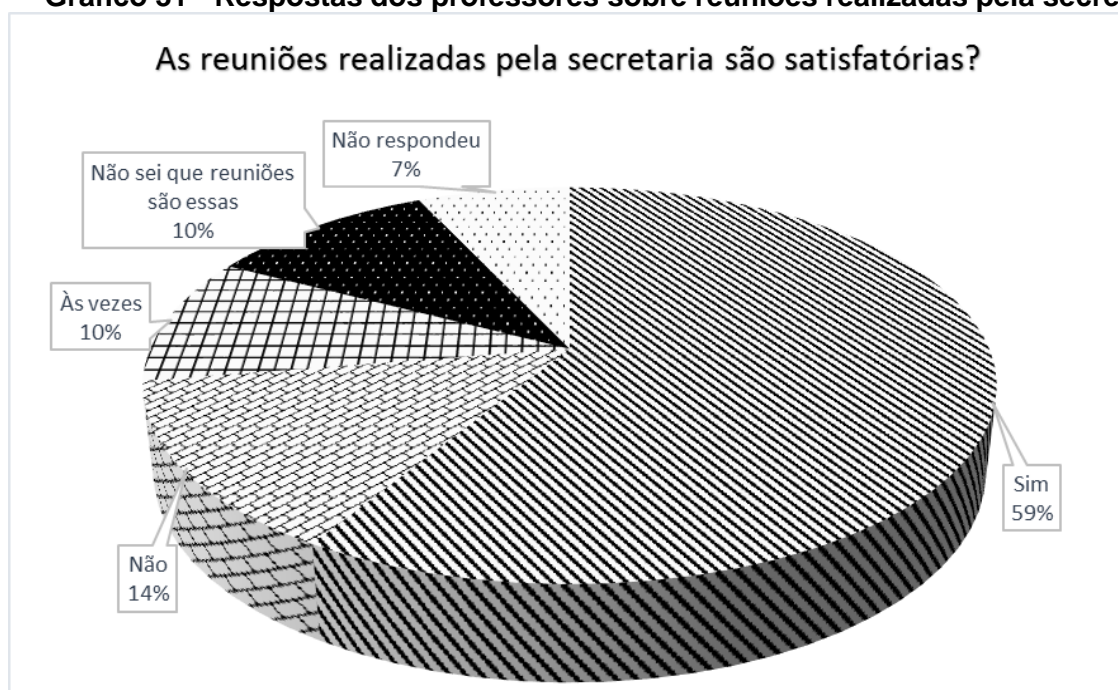
[...] quando conhecidas as matrizes curriculares, torna-se possível analisar os resultados dos testes verificando o quê e o quanto os alunos apreenderam no percurso desenvolvido. Possibilita perceber onde estão as deficiências (SOLIGO, 2010, p. 4).

É preciso, portanto, que os profissionais da área de educação, nesse caso da cidade de Teresina, sejam treinados e tornem-se capazes de compreender a Matriz de Referência e a matriz do Currículo Mínimo do SAETHE, com o intuito de fazer uma associação dos resultados de seus alunos com os conteúdos que serão ministrados em sala de aula.

Ainda neste sentido, Soligo (2010) considera a visão equivocada, que muitas vezes está presente na área, de que dificuldades em certas competências e habilidades avaliadas significam exatamente o fracasso escolar. Para o autor, as deficiências não são equivalentes ao fracasso da instituição de ensino, mas se constituem em indicativos, que se trabalhados de forma correta, podem servir como aparato pedagógico para a melhoria da qualidade da educação.

Em relação à pergunta “em sua opinião, as reuniões realizadas pela secretaria são satisfatórias?”, os professores alfabetizadores disseram o que apresentamos no gráfico a seguir:

**Gráfico 31 - Respostas dos professores sobre reuniões realizadas pela secretaria**



Fonte: elaborado pela autora.

A maior parte dos professores alfabetizadores considera a reunião satisfatória, somando 59%. No entanto, é preocupante que 14% não o considerem, e que 10% desses profissionais não tenham ciência dessa reunião. Algumas justificativas dos profissionais são:

[...] Não, porque é cansativa, muitos professores não se atentam ao que está sendo exposto, porque cada um tem interesse apenas no que se refere a sua escola (PROFESSOR 18).

[...] Pouco ajudam, reconheço que é preciso trabalhar com os dados técnicos, mas é preciso ir além dos números. As pessoas que condizem geralmente são técnicos ou formadores (PROFESSOR 22).

Os Coordenadores Pedagógicos, ao serem perguntados no grupo focal sobre as reuniões realizadas pela secretaria, responderam, em sua maioria, que são reuniões satisfatórias, mas insuficientes. Apenas o coordenador Leste Rural destacou:

[...] Eu já diria o contrário, suficiente porque é muito detalhada, muito repetitiva, você assiste todos os anos a mesma coisa, eles colocam aqueles *slides*, a gente já sabe de cor e salteado. E por esse detalhamento e repetição, é que eu não acho satisfatória, eu acho cansativa (COORD. PEDAGÓGICO LESTE RURAL).

Os superintendentes escolares demonstram ter conhecimento sobre a divulgação dos resultados da avaliação SAETHE e destacam em suas falas a necessidade de realização de trabalho “aprofundado” na escola. Destacamos as percepções de três superintendentes acerca das reuniões realizadas pela secretaria.

[...] No quesito de análise, de mostrar e divulgar os resultados, eu acredito que sim, mas **a escola tem que refletir esses resultados**, pegar esses resultados e fazer acontecer dentro da escola com proposta interventiva para melhoria do desempenho dessas crianças e adolescentes (SUP. ESCOLAR SUDESTE 1, grifo nosso)

[...] Pontuando a questão da análise dos resultados, ela é bem satisfatória, o trabalho da Secretaria de reunir todas as pessoas envolvidas no processo para apresentar e analisar. **O que eu percebi, no entanto, é que muitas pessoas ainda não estão totalmente apropriadas dessa avaliação, de como ela funciona, qual é o efeito dela dentro da escola e quais são os pontos essenciais envolvendo habilidades e competências.** Então, a minha sugestão seria de que além dessa análise dos resultados, além dessa reflexão, que se houvesse mais oficinas nesse sentido de divulgação e de realmente trabalhar ponto a ponto, como essa avaliação é realizada e como é que a gente pode levar melhores resultados para a escola (SUP. ESCOLAR SUL 1, grifo nosso).

[...] Enquanto análise estatística de resultados, a gente tem sim uma saída favorável da Secretaria, uma atenção especial. Nós tivemos uma série de reuniões trabalhando os resultados. Mas, enquanto análise pedagógica – e hoje a gente sentiu, nessa primeira oficina que nós tivemos realmente uma análise aprofundada, de o que seria os descritores, onde eles se encaixam, qual o descritor relacionado a uma questão, quer dizer, **um estudo mais aprofundado, e a gente sente falta e acredita que precise intensificar.** Nós iniciamos esse processo agora, acredito que vai se tornar uma prática com maior constância, mas enquanto estatística foi sempre bem feito. Mas a questão da análise pedagógica a gente precisa melhorar um pouquinho (SUP. ESCOLAR SUDESTE 2, grifo nosso).



Assim, fica evidente que as discussões realizadas por iniciativa da Secretaria junto aos atores escolares devem ter continuidade nos espaços escolares. As falas expressam, principalmente da superintendente escolar sudeste 2, que é necessário fazer a diferenciação de que divulgação de resultados não quer dizer apropriação e que discussões a este respeito devem ser intensificadas.

Ao serem perguntados se “foram elaborados planos de ação ou estratégias para sua escola com base nos resultados do SAETHE?”, destacamos as seguintes respostas dos coordenadores pedagógicos:

Primeiro, a gente faz o seguinte: a gente utiliza, se apropria desses resultados, faz uma reunião com os professores, eu exclusivamente faço por turma individualmente, porque as vezes ele vem de uma forma muito solta, então eu faço por aluno com aquelas habilidades com mais dificuldade, em cima daquilo dali é feito um planejamento **para procurar minimizar aquelas habilidades que os alunos adquiriram em número mais baixo** (COORD. PEDAGÓGICO RURAL LESTE, grifo nosso)

A gente faz nas reuniões pedagógicas, a gente discute esses resultados juntamente com os professores, depois com os alunos, para depois a gente poder de cima disso, trabalhar os conteúdos para melhorar a aprendizagem e os conteúdos, **colocar os conteúdos em cima das maiores dificuldades que os alunos sentiram na prova** (COORD. PEDAGÓGICO RURAL NORTE URBANA 1, grifo nosso).

Percebe-se, portanto, uma ênfase na melhoria do desempenho por habilidade, isso permite inferir que possivelmente as escolas não estão relacionando os resultados das avaliações ao currículo desenvolvido e tampouco às práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores.

A mesma pergunta foi feita aos superintendentes escolares e as respostas também convergiram para tomadas de decisão que visam elevar desempenho de habilidades com maiores incidências de erros por parte dos alunos. Assim, como medidas tomadas pelas escolas são recorrentes as palavras “reenturmação”, “reforço” nas falas dos partícipes da pesquisa:

No caso das escolas que foram envolvidas com a pesquisa, o Colégio Vida<sup>12</sup>, fez a análise com os professores, retirou resultado por turma para fazer análise e como ação fizeram uma reenturmação com base nos resultados das provas. No caso da outra Escola, o mesmo não aconteceu da forma que deveria acontecer, a socialização não foi precisa, não foi aprofundada. Deixou a desejar (SUP. ESCOLAR NORTE 1).

---

<sup>12</sup> Os nomes das escolas foram modificados, a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Na Escola Luz, que é a escola que nós estamos fazendo esse estudo, não houve uma reenturmação por conta de as turmas serem em turnos contrários, isso complica um pouco. Mas a própria gestora após sentar com a equipe, conversar e perceber quais alunos que estão apresentando maiores dificuldades principalmente na leitura, a própria gestora se manifestou e está realizando um reforço no horário contrário com os alunos que apresentaram essa dificuldade (SUP. ESCOLAR SUL 1).

[...] Nas escolas em questão, Escola Sol, eu vejo um movimento mais tímido em relação as intervenções. Em relação ao Colégio Lua, eu vejo que já tem um movimento maior, porque a partir desses resultados a perspectiva da reenturmação que já foi feita, e em cima daquelas turmas, elas ficam todas concentradas num turno, e naquele turno específico há um revezamento da diretora, da pedagoga, das pessoas que trabalham na escola, para que fique dentro de sala com o professor, que ajude nas atividades de reforço; então elas são mais articuladas em relação a essas intervenções (SUP. ESCOLAR SUDESTE 2).

[...] O plano de ação, a partir dos resultados, pontualmente no terceiro ano os alunos foram inseridos no Programa Mais Educação, estão tendo uma estratégia de que no primeiro horário os alunos que ficaram em um nível abaixo do básico ou no básico, ou que ainda não consolidou a sua alfabetização, no primeiro momento esses alunos participam de uma aula de alfabetização com professor do Mais Educação, com atividades previamente elaboradas para aquele nível de escrita e de leitura que aqueles alunos foram classificados. No primeiro e segundo ano, como não houve a possibilidade de reenturmação, a conversa com o professor foi intensificar as atividades de alfabetização sobretudo o projeto de leitura na sala. Intensificação com trabalho de leitura (SUP. ESCOLAR SUL 2).

Através da resposta do sup. escolar sul 2, percebemos que a escola utiliza o programa Mais Educação para o trabalho com os alunos que têm baixo desempenho.

Quanto aos professores alfabetizadores, perguntamos em questionário: “considerando os alunos que apresentam padrões de desempenho abaixo do básico e básico, que medidas pedagógicas são tomadas para que o aluno avance de um padrão de desempenho para outro?”. As respostas foram:

**Gráfico 32 - Respostas dos professores sobre atividades realizadas para melhorar o desempenho dos alunos**



Dessa forma, a maior parte dos professores (31%) disse que há aulas de reforço para os alunos com baixo desempenho; 23% destacaram atividades diferenciadas, como projetos de leitura, jogos etc. 9% falaram de reunião com os pais, para que a família também participe deste processo. 11% afirmaram que há uma intensificação do trabalho em sala, sendo que a responsabilidade fica com o professor. 6% disseram que não há qualquer tipo de intervenção e 14% não responderam.

Na trajetória da pesquisa realizada, percebeu-se que os professores superintendentes escolares e coordenadores pedagógicos não apontaram em suas falas dados que revelem articulação entre resultados de avaliações a prática pedagógica.

A partir dessas reflexões, na seção a seguir, enumeramos algumas questões / conclusões que foram encontradas na pesquisa de campo, as quais precisam ser repensadas. Proporemos, então, as intervenções, no Capítulo 3, a partir desses pontos de melhoria levantados.

## 2.4 Algumas conclusões a respeito da análise

Conforme a análise empreendida neste capítulo, através da análise dos eixos alfabetização e avaliação, encontramos alguns pontos de melhoria, que elencamos no quadro a seguir:

**Quadro 16. Principais pontos de melhoria encontrados através dos dados coletados**

Nº	Principais problemas encontrados
1	Falta de uma proposta curricular única de trabalho em alfabetização, que considere o letramento como parte do processo.
2	Alguns professores não têm clareza do que é o trabalho em ciclo e seguem a organização seriada.
3	A maioria dos professores não se apropria pedagogicamente dos resultados da avaliação externa, mas apenas se preocupam estatisticamente com os números e com as habilidades, esquecendo-se do currículo. Acredita-se, em suma, que apropriar-se é conhecer os resultados ou identificar habilidades de baixos percentuais de acerto e, dessa forma, a compreensão pedagógica fica prejudicada.
4	Falta de uma proposta de formação para coordenadores Pedagógicos com ênfase na apropriação pedagógica de resultados de avaliações externas.
5	Os superintendentes Escolares atuam junto aos gestores escolares, e desconhecem as dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores.
6	Falta de discussão coletiva sobre avaliações externas, que envolva diretores, coordenadores e professores do ciclo de alfabetização.
7	Ausência de conhecimento sobre as finalidades de avaliações internas e externas.
8	Compreensão de que matriz de habilidades é currículo proposto.

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando os eixos aqui discutidos no contexto da alfabetização da rede de Teresina, percebemos que a prática depende da análise que se faz da realidade vivenciada. Que mudanças são alavancadas pelos descontentamentos e inquietações que assolam os envolvidos no processo.

Ao elencarmos os pontos para melhoria descritos no quadro 16, apontamos a formação focada em questões referentes à avaliação como um dos desafios para a rede municipal de Teresina. Assim como defende Hoffman (2002, p.69), “[...] a consciência da natureza política da avaliação e a compreensão da dimensão que esta política tem assumido na prática escolar deveriam ser ponto de partida para reconduzir as avaliações às suas reais funções”.

A partir destas considerações, no próximo capítulo, propomos um plano de ação, a fim de buscarmos algumas soluções, que apresentaremos no capítulo terceiro deste trabalho, para os problemas encontrados.

### 3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO EM TERESINA

O presente capítulo objetiva apresentar um plano de ação, considerando que as apropriações de resultados de avaliação no contexto da alfabetização permitem melhor uma compreensão de como as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula podem ser melhoradas. Assim, é preciso uma articulação entre os resultados observados nas avaliações externas e a realidade da própria escola.

Dessa forma, nas próximas seções, apontamos especificamente das ações voltadas para a melhoria dos aspectos encontrados como resultados desta pesquisa, bem como de suas especificidades.

#### 3.1 Os problemas encontrados e possíveis soluções propostas

Considerando os problemas levantados pela investigação empreendida neste trabalho e as ações propostas neste capítulo, apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 17, um resumo das ações propostas em busca de melhorias:

**Quadro 17. Problemas e melhorias propostas**

<b>Nº</b>	<b>Principais problemas encontrados</b>	<b>Ações propostas</b>
1	Falta de uma proposta curricular única de trabalho em alfabetização, que considere o letramento como parte do processo.	<b>Proposição I</b> Elaboração de uma proposta curricular única pela Secretaria de Educação
2	Alguns professores não têm clareza do que é o trabalho em ciclo e seguem a organização seriada.	<b>Proposições I e II</b> Elaboração de uma proposta curricular única pela Secretaria de Educação e cursos oferecidos
3	Compreensão de que matriz de habilidades é currículo proposto.	<b>Proposição II</b> Realização de cursos de curta duração para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares sobre alfabetização e apropriação de resultados das avaliações externas.
4	A maioria dos professores não se apropria pedagogicamente dos resultados da avaliação externa.	<b>Proposição II</b> Realização de cursos de curta duração para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares sobre alfabetização e apropriação de resultados das avaliações externas.
5	Falta de uma proposta de formação para coordenadores Pedagógicos com ênfase na apropriação pedagógica de resultados de avaliações externas.	<b>Proposição II</b> Realização de cursos de curta duração para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares sobre alfabetização e apropriação de resultados das avaliações externas.

6	Os superintendentes Escolares atuam somente junto aos gestores escolares, desconhecendo as dificuldades dos professores alfabetizadores.	<p align="center"><b>Proposição II</b></p> Realização de cursos de curta duração para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares sobre alfabetização e apropriação de resultados das avaliações externas.
7	Compreensão superficial do que é apropriação de resultados.	<p align="center"><b>Proposição II</b></p> Elaboração de uma proposta curricular única pela Secretaria de Educação e realização de cursos de curta duração para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares sobre alfabetização e apropriação de resultados das avaliações externas.
8	Falta de discussão coletiva sobre avaliações externas, que envolva diretores, coordenadores e professores do ciclo de alfabetização.	<p align="center"><b>Proposição I e II</b></p> Realização de cursos de curta duração para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares sobre alfabetização e apropriação de resultados das avaliações externas.
9	Ausência de conhecimento sobre as finalidades de avaliações internas e externas.	<p align="center"><b>Proposição II</b></p> Realização de cursos de curta duração para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares sobre alfabetização e apropriação de resultados das avaliações externas.

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2 As ações a serem desenvolvidas em Teresina

Ao reconhecermos o desafio do processo de alfabetizar evidenciado pelas avaliações externas, percebemos também a necessidade constante de se pensar e repensar atitudes que possam contribuir de forma significativa para superar as dificuldades aqui apontadas. Assim sendo, este plano pretende sugerir aos professores alfabetizadores e àqueles que contribuem para a alfabetização das crianças da rede municipal de Teresina opções de como realizar a articulação entre os dados fornecidos pelas avaliações externas e as práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Assim, os dados coletados na investigação sobre os processos de apropriação de resultados de avaliações externas demonstraram alguns aspectos de relevância para a atuação do professor alfabetizador.

A pesquisa revelou que a prática pedagógica desempenhada pelos professores alfabetizadores, cotidianamente, ainda é permeada por dúvidas e incertezas acerca dos métodos e de concepções que envolvem o letramento e o uso

social da escrita e, por isso, são necessárias ações formativas capazes de sanar (ou minimizar) esta carência.

Percebemos, ainda, no decorrer do estudo aqui realizado, que há dificuldades quanto à apropriação e ao uso pedagógico de resultados de avaliações externas, além de pouca compreensão das finalidades das avaliações internas e externas. Ainda no que tange à compreensão pedagógica dos resultados, uma discussão curricular faz-se necessária para que as avaliações externas assumam um viés formativo e, conseqüentemente, para que seja superada a ideia reducionista de currículo a partir de matriz de habilidades.

Como proposta de ação, tendo em vista os desafios de alfabetizar e de utilizar pedagogicamente os resultados de avaliações externas no contexto da alfabetização da Rede Pública de Teresina, apontamos, nas seções a seguir, algumas proposições.

### 3.2.1 Proposição I

Nesta ação, propomos a elaboração de uma proposta curricular para a Rede Municipal de Teresina, baseada nas expectativas de aprendizagem, sendo que os professores teriam autonomia para planejar diferentes estratégias (adequadas às turmas), mas sem se distanciar do currículo proposto. No quadro a seguir, mostramos as principais etapas desta ação, considerando que outras podem surgir de acordo com as necessidades e dificuldades encontradas:

**Quadro 18: Realização de Seminário para elaboração de proposta curricular única para a alfabetização**

<b>Etapa</b>	<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Responsável</b>	<b>Período</b>	<b>Onde</b>	<b>Recursos necessários</b>	<b>Custos</b>
<b>01</b>	<b>Realização do I Seminário para discussão de uma proposta curricular para a Rede Municipal de Teresina</b>	Buscar pontos de melhoria na proposta de alfabetização, de acordo com os atores que atuam nas escolas, e discutir o currículo	Membros da secretaria de educação de Teresina, coordenadores pedagógicos e professores	Março a junho de 2017	Centro de Formação de Professores Odilon Nunes	Papel A4, Pastas, canetas, lanche, copos descartáveis	25.000,00
<b>02</b>	<b>Elaboração de um relatório com os principais pontos abordados do Seminário I</b>	Fazer um levantamento geral dos pontos discutidos em relação à proposta de alfabetização	Membros da secretaria de educação de Teresina e parceiros externos, de universidades, especialistas em alfabetização	Junho a julho de 2017	Sala de reuniões da secretaria de educação	Papel A4, Xerox	250,00
<b>03</b>	<b>Realização do II Seminário para elaboração de uma proposta curricular para a Rede Municipal de Teresina</b>	Apresentação do relatório do último seminário e elaboração de uma proposta de alfabetização para a Rede Municipal de Teresina	Membros da secretaria de educação de Teresina, coordenadores pedagógicos e professores	Agosto de 2017	Centro de Formação de Professores Odilon Nunes	Papel A4, Pastas, canetas, lanche, copos descartáveis	25.000,00
<b>04</b>	<b>Reelaboração de um relatório com os principais pontos abordados do Seminário II</b>	Fazer um levantamento geral dos pontos discutidos em relação à proposta de alfabetização	Membros da secretaria de educação de Teresina	Setembro de 2017	Sala de reuniões da secretaria de educação	Papel A4, Xerox	250,00



05	<b>Reunião com consultores especialistas em alfabetização e letramento para orientação junto à Secretaria de Educação de Teresina</b>	Discutir tudo o que foi levantado nos Seminários I e II com especialistas contratados de universidades federais para orientações	Membros da secretaria de educação de Teresina e parceiros contratados	Outubro de 2017	Sala de reuniões da secretaria de educação	Papel A4, Xerox	250,00
06	<b>Realização do III Seminário para elaboração de uma proposta curricular para a Rede Municipal de Teresina</b>	Elaboração de uma proposta de alfabetização para a Rede Municipal de Teresina	Membros da secretaria de educação de Teresina, coordenadores pedagógicos e professores	Novembro de 2017	Centro de Formação de Professores Odilon Nunes	Papel A4, Pastas, canetas, lanche, copos descartáveis	25.000,00
05	<b>Reunião com consultores especialistas de universidades em alfabetização e letramento para orientação da escrita do documento final junto à Secretaria de Educação de Teresina</b>	Escrita final da proposta de alfabetização para a Rede Municipal de Teresina com os professores contratados de universidades federais para orientações	Membros da secretaria de educação de Teresina e consultores contratados	Novembro de 2017	Sala de reuniões da secretaria de educação	Contratação de especialistas na área	<i>Pro Labore</i> a ser definido conforme titulação do profissional a ser contratado

06	<b>Encontro final para apresentação da proposta</b>	Apresentação da proposta final para os coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Teresina e possíveis considerações finais	Membros da secretaria de educação de Teresina, coordenadores pedagógicos e professores	Dezembro de 2017	Centro de Formação de Professores Odilon Nunes	Papel A4, Pastas, canetas, lanche, copos descartáveis	25.000,00
07	<b>Distribuição física e publicação <i>online</i> da nova proposta de alfabetização para as escolas da Rede Municipal de Teresina</b>	Dar acesso aos conteúdos da nova proposta às escolas	Membros da secretaria de educação de Teresina e coordenadores pedagógicos	Janeiro de 2018	Setor logístico da Secretaria de educação, Gerencia de Ensino Fundamental e Coord. de Alfabetização	Site de divulgação oficial	Sem estimativa. Investimento da secretaria, que dependerá de orçamentos de gráficas, distribuidoras etc.

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, o Quadro 18 mostra as possíveis etapas da Proposição I, que poderão ser adaptadas se detectadas novas necessidades ao longo da elaboração da proposta de alfabetização da Rede Municipal de Teresina. A primeira etapa consiste na realização do I Seminário para discussão da proposta curricular, que contaria com a presença de membros da Secretaria de Educação de Teresina, e de coordenadores pedagógicos e professores das escolas do município. A intenção é, através de discussões, coletar opiniões e o conhecimento das práticas que estão sendo desenvolvidas nas escolas, a fim de buscar a práxis mais adequada. Não haveria custos com aluguel do local, uma vez que será utilizado o Centro de Formação de Professores Odilon Nunes, da própria rede, mas alguns materiais, que poderiam gerar custos, seriam necessários, tais como papel A4, pastas, canetas, lanche e copos descartáveis. Estimamos estes custos em aproximadamente 25.000,00.

A segunda etapa seria a elaboração de um relatório com os principais pontos abordados do Seminário I, pelos membros da rede, com a presença de consultores externos, que seriam professores de universidades especialistas em alfabetização, elencando os pontos importantes que foram abordados no evento. Estes consultores seriam contratados e os pagamentos estariam relacionados à titulação deles.

De posse do documento elaborado na segunda etapa, seria realizado o II Seminário para elaboração de uma proposta curricular para a Rede Municipal de Teresina, que contaria novamente com a presença de membros da Secretaria de Educação de Teresina, e de coordenadores pedagógicos e professores das escolas do município. As discussões, desta vez, seriam mais direcionadas, considerando as informações levantadas nas etapas 1 e 2. Os custos seriam os mesmos da etapa 1, referentes a papel A4, pastas, canetas, lanche e copos descartáveis.

A etapa 4 seria a reelaboração do relatório, com base no primeiro, com os principais pontos abordados nos Seminários I e II, com a presença de membros da secretaria de educação de Teresina. A etapa 5, por sua vez, consistiria em uma reunião com os consultores de universidades especialistas em alfabetização e letramento para orientação da escrita do documento final junto à Secretaria de Educação de Teresina, junto aos membros da secretaria de educação de Teresina. Os custos seriam relacionados ao pagamento desses consultores, conforme etapa 1, estariam relacionados às titulações acadêmicas de cada um.

A etapa 6 seria um encontro final para apresentação da proposta, contando com a presença de membros da secretaria de educação de Teresina, coordenadores pedagógicos e professores. Neste encontro, a proposta seria apresentada para esses profissionais, e discutidas algumas especificidades.

A etapa 7, por sua vez, seria a distribuição impressa para as escolas da rede e a publicação online da nova proposta de alfabetização para as escolas da Rede Municipal de Teresina. Dessa forma, contar-se-ia com o setor logístico da Secretaria de educação e com a parte de informática, através da Gerencia de Informática.

### 3.2.2 Proposição II

Nesta ação, sugerimos a realização de um curso de curta duração (que também poderia ser realizado periodicamente), voltado para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares. Ele poderia ser realizado concomitantemente com a Proposição I, bem como após a efetivação dela. Esse curso seria desenvolvido em duas etapas:

*1ª etapa:*

- Estudo focado em aspectos formativos quanto à prática alfabetizadora em que se discutiriam aspectos relacionados aos métodos e técnicas, bem como, após a concretização da Proposição I, à nova proposta de alfabetização para as escolas da Rede Municipal de Teresina.

- Compreensão de que matriz de habilidades é currículo proposto.

*2ª etapa:*

- Compreensão da finalidade e do papel das avaliações externas no contexto político nacional e no contexto pedagógico escolar.

- Compreensão de que avaliações externas devem ser interpretadas como ferramenta de apoio a prática desenvolvida em sala de aula.

Diretores e coordenadores participariam dessa oficina de compreensão de resultados juntos. No quadro a seguir, especificamos algumas questões relativas à proposição II:

**Quadro 19: Realização de cursos de curta duração para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares**

Nº	AÇÃO	OBJETIVO	RESPONSÁVEL	DURAÇÃO	ONDE	RECURSOS NECESSÁRIOS	CUSTOS
01	<b>Realização da 1ª etapa do curso presencial de curta duração em alfabetização e avaliação externa</b>	1. Estudo focado em alfabetização e letramento, bem como na nova proposta de alfabetização (após a concretização da Proposição 1) para as escolas da Rede Municipal de Teresina. 2. Colaborar para com a prática dos profissionais em educação e para com o posterior desenvolvimento dos alunos a serem alfabetizados	Coordenação de Alfabetização e Divisão de Avaliação e professor especializado contratado para esse fim.	Março a julho de 2017, uma vez por semana, durante horário pedagógico semanal (podendo ser oferecido em outras edições, periodicamente)	Centro de Formação de Professores Odilon Nunes	Contratação de profissionais para ministrar o curso, papel A4 e impressão.	<i>Pro Labore</i> a ser definido conforme titulação do profissional a ser contratado
02	<b>Realização da 2ª etapa do curso presencial de curta duração em alfabetização e avaliação externa</b>	1. Estudo focado em avaliação externa e apropriação de resultados. 2. Colaborar para com a prática dos profissionais em educação e para com o posterior desenvolvimento dos alunos a serem alfabetizados	Coordenação de Alfabetização e Divisão de Avaliação e professor especializado contratado do Caed/UFJF para esse fim.	Março a julho de 2017, uma vez por semana, durante horário pedagógico semanal (podendo ser oferecido em outras edições, periodicamente)	Centro de Formação de Professores Odilon Nunes	Contratação de profissionais para ministrar o curso, papel A4 e impressão.	<i>Pro Labore</i> a ser definido conforme titulação do profissional a ser contratado

03	<b>Avaliação do curso ofertado</b>	Os participantes responderiam a questionários sem identificação sobre sua satisfação ou não com o curso, pontos de melhoria e possíveis contribuições para a prática em sala de aula	Coordenação de Alfabetização e Divisão de Avaliação e profissionais participantes do curso	Durante toda a efetivação do curso: março a julho de 2017, uma vez por semana, durante horário pedagógico semanal	Centro de Formação de Professores Odilon Nunes	Papel A4 e impressão.	400,00
----	------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	-----------------------	--------

Fonte: elaborado pela autora.

Nas primeira e segunda etapas deste curso, anteriormente citadas, realizaria-se o curso de curta duração em alfabetização e avaliação externa, com encontros presenciais pelo menos uma vez por semana. Os recursos necessários seriam humanos, com profissionais contratados para ministrar o curso, e de consumo, com papel A4 e impressão, gerando um custo variável, de acordo com *Pro Labore* a ser definido em contrato. A formação seria realizada no Centro de Formação de Professores Odilon Nunes.

Na terceira etapa, seria feita a avaliação do curso – durante toda a efetivação do curso, uma vez por semana, durante horário pedagógico semanal –, pelos participantes, que responderiam a questionários sem identificação sobre sua satisfação ou não com o curso, pontos de melhoria e possíveis contribuições para a prática em sala de aula. Isso serviria para possíveis novas edições do curso, ou mesmo para futuras ações da secretaria.

Esse mesmo curso poderia ser disponibilizado em plataforma *online*, principalmente para aqueles profissionais que dispõem de pouco tempo para as formações ou para aqueles que desejam reforçar os conhecimentos adquiridos no curso presencial.

Ao propormos esta ação, temos consciência de que oferecer um curso para os professores não é garantia absoluta de melhoria do sistema. No entanto, reconhecemos que a formação profissional é muito importante, e acreditamos que é necessária neste contexto, com o intuito de esclarecer algumas questões, principalmente no que tange à alfabetização em consonância com o letramento e à apropriação de resultados das avaliações em larga escala. Isso porque, muitas vezes, esses conhecimentos não chegam aos professores como deveriam.

No entanto, é necessário garantir meios para que os cursos surtam efeito, para que não sejam um desperdício de dinheiro, esforço e tempo. Isso poderá ser feito, em parte e em longo prazo, posteriormente à efetivação da Proposição I, pela nova proposta de alfabetização, e em parte e em curto prazo, por um acompanhamento acurado da secretaria de educação e seus profissionais da área pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, consideramos os eixos alfabetização e avaliação, que devem, como defendemos, ser considerados em conjunto para o alcance de melhorias significativas na educação. Através da pesquisa de campo, percebemos a falta de articulação entre esses eixos na prática das escolas, o que dificulta o desdobramento de ações dentro da sala de aula.

Dessa forma, nossa hipótese inicial foi confirmada, de que a maioria dos professores alfabetizadores de Teresina não se apropria pedagogicamente dos resultados obtidos nas avaliações externas para redirecionar suas práticas. No entanto, há outros dados preocupantes, que estão ligados à concepção de alfabetização de parte dos professores de Teresina, que dizem respeito ao que entendem por alfabetização. Muitos não consideram que a alfabetização não diz respeito somente à aquisição de um sistema de letras e sons, mas também ao uso da língua para práticas sociais, como um modo de inserção no mundo. Isso pode, também, comprometer os resultados nas avaliações externas e, ainda, a apropriação dos dados por esses professores, uma vez que as provas do SAETHE estão ligadas à concepção do trabalho de alfabetização visando também o letramento do indivíduo. Sendo assim, as práticas pedagógicas não estão bem relacionadas às práticas avaliativas.

A realização deste estudo possibilitou à pesquisadora uma visão mais aprimorada sobre as percepções dos professores alfabetizadores sobre alfabetização e sobre avaliar na alfabetização e, sobretudo, acerca das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos atores envolvidos nesta pesquisa.

Destacamos, neste estudo, que mesmo com o desenvolvimento de reuniões para discussão e divulgação de resultados – que têm por instrumento avaliativo as provas elaboradas pelo CAEd, através do sistema próprio SAETHE – realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, na visão dos pesquisados, elas são insuficientes. Isso demonstra a necessidade de ampliação do processo de apropriação, para melhor subsidiar a todos os envolvidos nesse processo sobre o que os resultados de avaliações externas podem demonstrar. Por isso, propomos, no Capítulo 3, ações que buscam tratar de ambas as questões: (i) a elaboração de uma proposta única de alfabetização para Teresina busca resolver a questão da concepção de alfabetização em consonância com o letramento, tão importante para o



desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais e modos de agir no mundo; (ii) o oferecimento de um curso voltado para o processo de alfabetização e para a apropriação dos resultados das avaliações externas pelos profissionais de educação, a fim de buscar melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, uma discussão sobre currículo mostra-se apropriada para o alinhamento entre o planejamento e as avaliações, de forma a atingir a finalidade do ensino nesta etapa de escolarização destinada ao desenvolvimento de habilidades de alfabetização.

A temática aqui anunciada deverá, portanto, suscitar à Rede pública Municipal de Educação o desdobramento de ações apontadas no PAE, em articulação às realidades vivenciadas nas escolas. Desse modo, resultados de avaliações poderiam assumir um viés formativo, capaz de nortear práticas pedagógicas inovadoras com o intuito de melhorar os índices de alfabetização na idade adequada, os quais apontamos no Capítulo 1 desta dissertação.

Algumas dificuldades foram encontradas na realização deste trabalho. Primeiramente, nem todos os professores responderam aos questionários. Além disso, nos grupos focais, por conhecerem a pesquisadora e saberem que, no momento, trabalha na secretaria de educação, alguns participantes podem ter se ficado inibidos de falar abertamente sobre alguns problemas encontrados. No entanto, apesar disso, foi possível detectar alguns pontos de melhoria em relação ao trabalho com alfabetização e à apropriação dos resultados das avaliações externas em prol do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, conforme acreditamos, sempre haverá pontos de melhoria a serem detectados – uma vez que trabalhamos com seres humanos e suas complexidades –, por mais bem direcionado que seja o trabalho.

As questões que aqui levantamos também colaborarão para com o trabalho da pesquisadora, que buscará direcionar suas atividades em favor da solução para os problemas encontrados. Isso porque há um envolvimento não apenas profissional, mas também afetivo por parte da autora deste trabalho, que nasceu e foi criada no sertão, em cidade do interior do Piauí, e que convive diariamente com adultos (inclusive de sua família) que não tiveram a oportunidade de se alfabetizar. Essa convivência diária vai ao encontro das dificuldades que esses indivíduos enfrentam em termos de inserção e atuação social.

Devido à complexidade e amplitude do tema, e até mesmo às dificuldades encontradas na pesquisa de campo, não temos a pretensão de esgotar a discussão

acerca da temática aqui abordada. A intenção, na verdade, é fomentar o diálogo em âmbito escolar para que os resultados de avaliações externas sejam utilizados pedagogicamente, e para que, junto a isso, os problemas em termos de alfabetização possam ser sanados. Concluimos este estudo, portanto, demonstrando as fragilidades que ainda existem no que tange à compreensão pedagógica de resultados de avaliação externa no ciclo de alfabetização, destacando a importância do debate coletivo e de processos de reflexão capazes de redirecionar práticas pedagógicas. Dessa forma, propusemos um Plano de Ação Educacional (PAE), a fim de buscar possíveis soluções para os problemas encontrados.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**, para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso todos pela Educação. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 06 set. 2014.

\_\_\_\_\_. INEP. **Apresentação**. Disponível em: <[provinhabrasil.inep.gov.br](http://provinhabrasil.inep.gov.br)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização: documento básico**. 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/documento/2014/documento\\_basico\\_ana\\_online\\_v2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 11.274/2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. D.O.U. de 26 jun. 2014, p. 1. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 867/2012. Brasília, DF, 4 jul. 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. 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)>. Acesso em: 11 set. 2016.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_07\\_10.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_07_10.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 7/2010.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014. **Estabelece a sistemática para a realização da edição 2014 da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** D.O.U. Seção 1, p 25. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/legislacao/2014/portaria\\_n\\_468\\_19092014\\_ana.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/legislacao/2014/portaria_n_468_19092014_ana.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96 de 24 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1998.

CAED. UFJF. **Padrões de desempenho.** 2014. Disponível em: <<http://www.saethe.caedufjf.net/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 27 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>>. Acesso em: 27 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net>>. Acesso em: 10 set. 2014.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil.** 21 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.23, n.1, jan./jun. 2009. pp. 5-18.

CEARÁ. **Análise de contribuição do Programa Superintendência Escolar.** SEDUC, 2010.

FISCHER, B.T.D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. *In:* WERLE, F. O. C. (Org). **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FONTANIVE , N. O uso pedagógico dos testes. *In:* **Dimensões da avaliação educacional.** SOUZA, A. de M. (Org). 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURGHESTTI, M. L. da S.; GRECO, M. T.C.; CARDOSO, R. C. F. Ensino fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento. *In: IX Anped Sul, Anais...* 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2470/354>>. Acesso em: 23 set. 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** 6 Ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista.** 44 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, pp. 84-104, jan./abr. 2010.

KLEIN, R. Testes de Rendimento Escolar. *In: SOUSA, A. de M. (Org.). Dimensões da Avaliação Educacional.* 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KOETZ, C.M. Atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. *In: WERLE, F. O. C. (Org). Avaliação em larga escala: foco na escola.* São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

LACERDA, S.C. Avaliação institucional e de sistemas: questões relevantes. *In: DELGADO, A. P. et al. (Orgs.). Avaliação Escolar, vários enfoques e uma só finalidade: melhorar a aprendizagem.* Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiania: Alternativa, 2008.

LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, n. 73, pp. 84-99, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

OBSERVATÓRIO. **Meta Alfabetização.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br /metas-pne/5-alfabetizacao>>. Acesso em: 07 set. 2015.

OLIVEIRA, J. B. A e. **ABC do alfabetizador.** Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, M. A. M. & ROCHA, G. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental.** 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/274.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2015.

SILVA, V. G.; GIMENES, N. A. S.; PRÍNCEPE, L. M. & LOUZANO, P. Além da prova Brasil: Investimento em Sistemas próprios de Avaliação externa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, pp. 12-32, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1812/1812.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Ed Arned, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Cadernos de Pesquisa, n. 52, 1985.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, jan/fev/mar/abr 2004a.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Política e Gestão Educacional** (online), v. 8, pp. 1-15, 2010. Disponível em:

<[http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1\\_Possibilidades\\_e\\_Desafios\\_Valdecir\\_Soligo.pdf](http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO. **Lei nº 4.739** de 26 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação. GED - Gerencia de Informática de Teresina (PI). 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.089 de 2002. **Institui a gratificação de desempenho escolar no âmbito das escolas da rede pública municipal de Teresina para o pessoal do magistério.**

\_\_\_\_\_. **Matriz de Referência da Avaliação SAETHE.** Disponível em: <<http://www.saethe.caedufjf.net/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 27 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Apropriação de Resultados – SAETHE.** 2014. Disponível em: <<http://www.saethe.caedufjf.net/oficinas/oficinas-2014/>>. Acesso em: 27 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento Estratégico 2014.** Disponível em: <<http://www.teresina.pi.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIEIRA, S. L. **Gestão da escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### ROTEIRO DO GRUPO FOCAL 1

#### **Equipe envolvida:**

Moderadora – Francisca Eudeilane da Silva Pereira

Coordenadores Pedagógicos de 12 escolas municipais de Teresina (PI)

**Data do encontro:** 01/06/2016 das 14h às 16h

#### **Questão de Pesquisa:**

- De que modo os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina poderiam trabalhar melhor, do ponto de vista pedagógico, os resultados da avaliação SAETHE?

#### **Objetivos:**

- Discutir a percepção e a compreensão dos sujeitos sobre prática pedagógica e currículo;
- Analisar o papel, a contribuição e os desafios da apropriação de resultados das avaliações externas como ferramenta pedagógica no ciclo de alfabetização.

#### **Abertura:** Apresentação

**Moderadora:** Bom Tarde a todos!

Sou Eudeilane, mestranda do PPGP e estou aqui para realizar um grupo focal sobre a apropriação e uso pedagógico dos resultados da Avaliação Externa SAETHE. Os dados coletados nesta metodologia serão utilizados para análise e parte de texto de dissertação.

**Moderadora** – Agradeço a presença de todos e espero que tenham todos aproveitado a primeira parte desse encontro, no sentido de se aproximarem dos demais participantes.

Essa será uma conversa gravada, que funciona como método de pesquisa de coleta de dados, cujo objetivo promover a interação entre vocês, enquanto docentes, e recolher dados qualitativos a respeito das possibilidades e dos limites encontrados em utilizar os resultados da Avaliação SAETHE, no ciclo de Alfabetização. São necessárias algumas orientações para o sucesso da atividade.

Peço a colaboração de todos os presentes nas respostas aos blocos de perguntas que seguem, e ratifico o sigilo das informações pessoais, que não serão relacionadas às falas. Registro, ainda, que a duração dessa reunião está prevista para duas horas, podendo o participante se retirar a qualquer momento.

Por fim, solicito a organização das falas, evitando falar ao mesmo tempo em que os outros participantes, para que a captação do áudio seja nítida. Para isso, cada um recebeu um bloco e uma caneta para anotações.

Depois dessas orientações, vocês estão recebendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, em que constam tais condições, e peço,



caso não discordem do que está previsto, devolvam-me assinado. Há alguma dúvida sobre o TCLE?

Não havendo, sigo apresentando a dinâmica inicial dessa reunião. Mais uma vez, conto com a participação e com o envolvimento de todos para o sucesso do grupo focal, lembrando que conto com as impressões verdadeiras e individuais sobre o SAETHE, e que os nomes de vocês não serão divulgados em momento algum.

A princípio, cada um fará sua livre apresentação.

Posteriormente, serão feitas as perguntas centrais e outras auxiliares a elas, e todos têm a liberdade de manifestarem suas opiniões respeitando o tempo de fala do outro e manifestando, quando necessário, o desejo de falar por meio de um aceno breve.

Começemos as apresentações, não é necessário dizer o nome, caso não desejem, apenas a formação e área e séries de atuação:

**Participante 1** – (faz sua apresentação)

**Participante 2** – (faz sua apresentação)

**Participante 3** – (faz sua apresentação)

**Participante 4** – (faz sua apresentação)

**Participante 5** – (faz sua apresentação)

**Participante 6** – (faz sua apresentação)

**Participante 7** – (faz sua apresentação)

**Participante 8** – (faz sua apresentação)

**Participante 9** – (faz sua apresentação)

**Participante 10** – (faz sua apresentação)

**Participante 11** – (faz sua apresentação)

**Moderador** – Começemos, então, as perguntas, lembrando que a nossa intenção não é o consenso, e sim a coleta de suas impressões, sentimentos e ações, mesmo que distintas. As perguntas estão organizadas em blocos.

## **BLOCO 1: PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO (MATRIZ DE HABILIDADES)**

Na escola em que você trabalha como está organizado o ciclo de alfabetização?

Quantas turmas por turno? Quais programas são trabalhados?

O que é alfabetizar para você?

Como acontece o trabalho com alfabetização e letramento na escola

Quais as suas percepções sobre as propostas de trabalho com IAB e PNAIC ?

Em sua opinião, o trabalho com duas propostas distintas de alfabetização, tem algum impacto no processo de alfabetização?

Qual proposta de trabalho você se identifica mais?

Como ocorrem as reuniões pedagógicas para o ciclo de alfabetização na escola?

Qual a importância da matriz de habilidades para seu planejamento?

Em relação à matriz curricular, qual matriz você mais utiliza para elaboração de seu planejamento diário?

Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula?

Há alguma relação entre o IAB e PNAIC que você gostaria de destacar?

## **BLOCO 2: CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÕES INTERNAS, EXTERNAS E SAETHE**

O que é avaliar para você e como você avalia seus alunos?

Como são realizadas as avaliações internas em sua escola?

Qual o seu conhecimento sobre avaliações externas? E sobre o SAETHE?

Em sua opinião, avaliações internas e externas tem a mesma finalidade? Justifique

O que é para você a apropriação de resultados e que atividades você considera parte da apropriação?

Como você toma conhecimento do desempenho dos alunos nas avaliações externas SAETHE?

Em sua opinião, quais as principais contribuições do SAETHE para a qualidade do ensino na escola em que você atua?

Em sua opinião, as reuniões realizadas pela Secretaria são satisfatórias?

O que você tem a dizer a respeito destas reuniões? ( o que é discutido, quem as conduz, orientações dadas)

Essas orientações são monitoradas? Se sim, de que forma?

Foram elaborados planos de ação ou estratégias para a sua escola com base nos resultados SAETHE?

Como você subsidia o trabalho do professor na escola?

Em que tempo são realizadas as discussões na escola para análise e apropriação dos dados das avaliações?

É possível observar o trabalho com os resultados das avaliações SAETHE no planejamento dos professores?

Considerando os alunos que apresentam padrões de desempenho abaixo do básico e básico, que medidas pedagógicas são tomadas para que o aluno avance de um padrão de desempenho para outro?

E quanto aos alunos alocados no nível proficiente e avançado, que ações são realizadas para que eles cresçam ou se mantenham neste nível?

**Moderador** – Agora, para encerrar, peço que cada um faça uma síntese do que foi discutido aqui, inclusive acrescentando algo que, por ventura, não tenha sido dito em outro momento. Caso não seja necessário, não há a obrigatoriedade de se manifestar neste momento.

**Moderador** – Havendo a necessidade de contato posterior a essa reunião, segue o meu e-mail. Agradecemos a presença e a contribuição de todos para esta pesquisa. Coloco-me à disposição para conversar mais detalhadamente sobre a pesquisa.

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DO GRUPO FOCAL 2

#### Equipe envolvida:

01 Moderadora – Francisca Eudeilane da Silva Pereira

08 Superintendentes Escolares de 12 escolas municipais de Teresina (PI)

**Data do encontro:** 03/06/2016 das 14h às 16h

#### Questão de Pesquisa:

- De que modo os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina poderiam trabalhar melhor, do ponto de vista pedagógico, os resultados da avaliação SAETHE?

#### Objetivo:

- Discutir a percepção e a compreensão dos sujeitos sobre prática pedagógica e currículo;
- Analisar o papel, a contribuição e os desafios da apropriação de resultados das avaliações externas como ferramenta pedagógica no ciclo de alfabetização.

#### Abertura: apresentação

##### **Moderadora – Bom Tarde a todos!**

Sou Eudeilane, mestranda do PPGP e estou aqui para realizar um grupo focal sobre a apropriação e uso pedagógico dos resultados da Avaliação Externa SAETHE. Os dados coletados nesta metodologia serão utilizados para análise e parte de texto de dissertação.

**Moderadora –** Agradeço a presença de todos e espero que tenham todos aproveitado a primeira parte desse encontro, no sentido de se aproximarem dos demais participantes.

Essa será uma conversa gravada, que funciona como método de pesquisa de coleta de dados, cujo objetivo promover a interação entre vocês, enquanto docentes, e recolher dados qualitativos a respeito das possibilidades e dos limites encontrados em utilizar os resultados da Avaliação SAETHE, no ciclo de Alfabetização. São necessárias algumas orientações para o sucesso da atividade.

Peço a colaboração de todos os presentes nas respostas aos blocos de perguntas que seguem, e ratifico o sigilo das informações pessoais, que não serão relacionadas às falas. Registro, ainda, que a duração dessa reunião está prevista para duas horas, podendo o participante se retirar a qualquer momento.

Por fim, solicito a organização das falas, evitando falar ao mesmo tempo em que os outros participantes, para que a captação do áudio seja nítida. Para isso, cada um recebeu um bloco e uma caneta para anotações.

Depois dessas orientações, vocês estão recebendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, em que constam tais condições, e peço, caso não discordem do que está previsto, devolvam-me assinado. Há alguma dúvida sobre o TCLE?

Não havendo, sigo apresentando a dinâmica inicial dessa reunião. Mais uma vez, conto com a participação e com o envolvimento de todos para o sucesso do

grupo focal, lembrando que conto com as impressões verdadeiras e individuais sobre o SAETHE, e que os nomes de vocês não serão divulgados em momento algum.

A princípio, cada um fará sua livre apresentação.

Posteriormente, serão feitas as perguntas centrais e outras auxiliares a elas, e todos têm a liberdade de manifestarem suas opiniões respeitando o tempo de fala do outro e manifestando, quando necessário, o desejo de falar por meio de um aceno breve.

Começemos as apresentações, não é necessário dizer o nome, caso não desejem, apenas a formação e área e séries de atuação:

**Participante 1** – (faz sua apresentação)

**Participante 2** – (faz sua apresentação)

**Participante 3** – (faz sua apresentação)

**Participante 4** – (faz sua apresentação)

**Participante 5** – (faz sua apresentação)

**Participante 6** – (faz sua apresentação)

**Participante 7** – (faz sua apresentação)

**Participante 8** – (faz sua apresentação)

**Moderador** – Começemos, então, as perguntas, lembrando que a nossa intenção não é o consenso, e sim a coleta de suas impressões, sentimentos e ações, mesmo que distintas. As perguntas estão organizadas em blocos.

## **BLOCO 1: PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO (MATRIZ DE HABILIDADES)**

O que é alfabetizar para você?

Na escola em que você acompanha como está organizado o ciclo de alfabetização?

Quais programas são trabalhados?

Quais as suas percepções sobre as propostas de trabalho com IAB e PNAIC ?

Em sua opinião, o trabalho com duas propostas distintas de alfabetização, compromete o processo de alfabetização?

Qual proposta de trabalho você se identifica mais?

Como ocorrem as reuniões pedagógicas para o ciclo de alfabetização na escola?

Você possui registros de evidências do que é tratado nessas reuniões?

Em relação à matriz curricular, qual matriz é utilizada na elaboração do planejamento diário do professor alfabetizador?

É possível afirmar que os professores das escolas utilizam a matriz de habilidades matriz de habilidades para planejamento?

Como os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula são selecionados?

Há alguma relação entre o IAB e PNAIC que você gostaria de destacar?

## **BLOCO 2: CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÕES INTERNAS, EXTERNAS E SAETHE**

O que é avaliar para você?

Qual o seu conhecimento sobre avaliações externas? E sobre o SAETHE?

Em sua opinião, avaliações internas e externas tem a mesma finalidade? Justifique

O que é para você a apropriação de resultados e que atividades você considera parte da apropriação?

Como você toma conhecimento do desempenho dos alunos nas avaliações externas SAETHE?

Em sua opinião, quais as principais contribuições do SAETHE para a qualidade do ensino na escola em que você atua?

Em sua opinião, as reuniões realizadas pela Secretaria para tratar sobre o SAETHE são suficientes e satisfatórias?

O que você tem a dizer a respeito destas reuniões? ( o que é discutido, quem as conduz, orientações dadas)

De que forma são monitoradas a efetivação das orientações nas escolas?

Foram elaborados planos de ação ou estratégias para a sua escola com base nos resultados SAETHE?

Como você subsidia o trabalho do professor na escola?

Em que tempo são realizadas as discussões na escola para análise e apropriação dos dados das avaliações?

Como é possível observar o trabalho com os resultados das avaliações SAETHE no planejamento dos professores?

Considerando os alunos que apresentam padrões de desempenho abaixo do básico e básico, que medidas pedagógicas são tomadas para que o aluno avance de um padrão de desempenho para outro?

E quanto aos alunos alocados no nível proficiente e avançado, que ações são realizadas para que eles cresçam ou se mantenham neste nível?

**Moderador** – Agora, para encerrar, peço que cada um faça uma síntese do que foi discutido aqui, inclusive acrescentando algo que, por ventura, não tenha sido dito em outro momento. Caso não seja necessário, não há a obrigatoriedade de se manifestar neste momento.

**Moderador** – Havendo a necessidade de contato posterior a essa reunião, segue o meu e-mail. Agradecemos a presença e a contribuição de todos para esta pesquisa. Coloco-me à disposição para conversar mais detalhadamente sobre a pesquisa.

## APÊNDICE C

## QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



Prezado(a) professor(a) alfabetizador(a),

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário a participar da pesquisa “As apropriações e usos de resultados obtidos na Avaliação SAETHE como instrumento pedagógico: Um diálogo com professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Teresina”. Nesta pesquisa, pretendemos analisar as práticas e percepções voltadas à apropriação dos resultados do SAETHE e, ainda, de que modo os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina poderiam trabalhar melhor, do ponto de vista pedagógico, os resultados da avaliação SAETHE? O motivo que nos leva a estudar é averiguar como o professor poderia trabalhar melhor, através da percepção e da compreensão dele sobre alfabetização e sobre as propostas distintas da Rede (IAB e PNAIC) para, em seguida discutir a avaliação SAETHE.

Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos e consistem em constrangimentos ou desentendimentos dos participantes do grupo focal. A pesquisa contribuirá para que ocorra a efetiva apropriação dos resultados desse instrumento e, conseqüentemente, para o avanço na qualidade do ensino oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

Para participar deste estudo, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

### **BLOCO 1: PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO (MATRIZ DE HABILIDADES)**

Na escola em que você trabalha como está organizado o ciclo de alfabetização?

---

Quantas turmas por turno? Quais programas são trabalhados?

---



---

O que é alfabetizar para você?

---

---

Como acontece o trabalho com alfabetização e letramento na escola?

---

---

Quais as suas percepções sobre as propostas de trabalho com IAB e PNAIC ?

---

---

Em sua opinião, o trabalho com duas propostas distintas de alfabetização, tem algum impacto no processo de alfabetização?

---

---

Com qual proposta de trabalho você se identifica mais?

---

---

Como ocorrem as reuniões pedagógicas para o ciclo de alfabetização na escola?

---

---

Em relação à matriz curricular, qual matriz você mais utiliza para elaboração de seu planejamento diário?

---

---

Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula?

---

---

Há alguma relação entre o IAB e PNAIC que você gostaria de destacar?

---

---

## **BLOCO 2: CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÕES INTERNAS, EXTERNAS E SAETHE**

O que é avaliar para você e como você avalia seus alunos?

---

---

Como são realizadas as avaliações internas em sua escola?

---

---

Qual o seu conhecimento sobre avaliações externas? E sobre o SAETHE?

---



---

Em sua opinião, avaliações internas e externas tem a mesma finalidade? Justifique

---



---

O que é para você a apropriação de resultados e que atividades você considera parte da apropriação?

---



---

Como você toma conhecimento do desempenho dos alunos nas avaliações externas SAETHE?

---



---

Em sua opinião, quais as principais contribuições do SAETHE para a qualidade do ensino na escola em que você atua?

---



---

Em sua opinião, as reuniões realizadas pela Secretaria são satisfatórias?

---



---

O que você tem a dizer a respeito destas reuniões? ( o que é discutido, quem as conduz, orientações dadas)

---



---

Essas orientações são monitoradas? Se sim, de que forma?

---



---

Foram elaborados planos de ação ou estratégias para a sua escola com base nos resultados SAETHE?

---



---

Em que tempo são realizadas as discussões na escola para análise e apropriação dos dados das avaliações?

---



---

É possível observar o trabalho com os resultados das avaliações SAETHE no seu planejamento?



---

---

---

Considerando os alunos que apresentam padrões de desempenho abaixo do básico e básico, que medidas pedagógicas são tomadas para que o aluno avance de um padrão de desempenho para outro?

---

---

E quanto aos alunos alocados no nível proficiente e avançado, que ações são realizadas para que eles cresçam ou se mantenham neste nível?

---

---

Obrigada pela sua colaboração.

## APÊNDICE D

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA****COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “As apropriações e usos de resultados obtidos na avaliação SAETHE como instrumento pedagógico: um diálogo com professores alfabetizadores da Rede Municipal de Teresina”. Nesta pesquisa, pretendemos analisar as práticas e percepções voltadas à apropriação dos resultados do SAETHE e, ainda, de que modo os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina poderiam trabalhar melhor, do ponto de vista pedagógico, os resultados da avaliação SAETHE? O motivo que nos leva a estudar é averiguar como o professor poderia trabalhar melhor, através da percepção e da compreensão dele sobre alfabetização e sobre as propostas distintas da Rede (IAB e PNAIC) para, em seguida discutir a avaliação SAETHE.

Para esta pesquisa, adotaremos o procedimento de grupo focal. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos e consistem em constrangimentos ou desentendimentos dos participantes do grupo focal. A pesquisa contribuirá para que ocorra a efetiva apropriação dos resultados desse instrumento e, conseqüentemente, para o avanço na qualidade do ensino oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

Para participar deste estudo, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será

fornecida ao Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “As apropriações e usos de resultados obtidos na Avaliação SAETHE como instrumento pedagógico: Um diálogo com professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Teresina”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura participante

Nome:

Data:

\_\_\_\_\_  
Assinatura pesquisador

Nome:

Data:

Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF**

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br)

**Nome do Pesquisador Responsável: Francisca Eudeilane da Silva Pereira**

Endereço: Condomínio Carmencita Alvarenga Bl. A Apt: 101

CEP: 64.034.400 – Teresina/ PI

Fone: (86) 99971-5833

E-mail: [eudeilane@gmail.com](mailto:eudeilane@gmail.com)