



CIÊNCIAS HUMANAS

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a prática docente no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): estudo em uma escola pública do Distrito Federal (DF)

The National Evaluation of Literacy (ANA) and the teaching practice in the initial Block of Literacy (BIA): study in a public school of the Federal District

Thamara Maria de Souza¹, Sandra Francesca Conte de Almeida², Wellington Ferreira de Jesus³

RESUMO

Este artigo identificou as prováveis interferências ocorridas na prática docente dos profissionais que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), influenciadas pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA objetiva aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes concluintes do ciclo do BIA. Foi instituída em 2013, pelo Ministério da Educação para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012. Para esta pesquisa foi realizado estudo de caso de escola da rede pública de Brasília – Distrito Federal (DF). Para compor a pesquisa, foram coletados dados por meio de questionário aplicado somente aos professores do BIA. Para análise e interpretação dos dados foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, estudo exploratório e análise documental. Com os resultados obtidos, foi possível identificar que a ANA tem se constituído em uma ferramenta indutora de práticas docentes.

Palavras-chave: Prática docente; ANA; alfabetização; qualidade do ensino; rede pública.

ABSTRACT

This article identified the probable interferences that occurred in the teaching practice of the professionals who work in the Initial Block of Literacy (BIA), influenced by the National Literacy Assessment (ANA). The ANA aims to assess the level of literacy and literacy in Portuguese Language and Mathematics of the graduating students of the BIA cycle. It was established in 2013 by the Ministry of Education to monitor the effectiveness of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), a formal and solidary commitment assumed by the Federal, Federal District, State and Municipal governments since 2012. For this research a case study of a public school in Brasília – Distrito Federal (DF) was carried out. To compose the research, data were collected through a questionnaire applied only to the BIA teachers. For analysis and interpretation of the data, a qualitative approach, exploratory study and documentary analysis were carried out. With the

¹ Mestre em Educação, Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília/DF – Brasil. E-mail: tmassouza@hotmail.com.br

² Doutora em Educação. E-mail: sandrafc Almeida@gmail.com

³ Doutor em Educação. E-mail: wellingtonfj@gmail.com



results obtained, it was possible to identify that the ANA has been constituted in a tool that promotes teaching practices.

Keywords: Teaching practice; ANA; literacy; quality of teaching; public network.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva identificar as prováveis influências que a avaliação de larga escala dos anos iniciais do ciclo de alfabetização, ANA, exerce sobre a prática docente. Para obtenção dos dados foi realizado estudo de caso em uma escola da rede pública de ensino, localizada no Núcleo Bandeirante, Distrito Federal; estudo exploratório e análise documental. Este artigo foi dividido em três partes. A primeira parte apresenta os dispositivos legais que fixam as normas e as diretrizes do BIA. A segunda parte trata das temáticas: avaliação, qualidade da alfabetização e prática docente preconizadas nas diretrizes pedagógicas do BIA. Na terceira parte são descritos e analisados os dados coletados sobre a prática docente e as possíveis influências sofridas a partir da ANA na escola em que foi realizado o estudo de caso.

Com a promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004 (BRASIL, 2014), o Distrito Federal estabeleceu a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em sua rede pública de ensino. Para tanto, foi elaborado documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituído pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Portaria nº 4, de 12 de janeiro de 2007. Esse documento, intitulado Diretrizes Pedagógicas, fruto de esforço coletivo dos profissionais da rede pública de ensino, foi criado com o objetivo de nortear a organização do tempo e do espaço escolar do BIA, a fim de que se pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade no Distrito Federal.

O BIA, no DF, apresenta uma organização escolar em ciclos, que proporciona o avanço dos alunos nos anos iniciais, ou seja, a progressão continuada. A política de ciclos representa uma tentativa de superação da lógica da organização escolar seriada e de suas consequências: classificação, exclusão e reprovação. Segundo Freitas (2003), os ciclos são uma tentativa de se contrariar a lógica da escola seriada, que traz, em sua forma de organização, práticas classificatórias e excludentes. Esse mesmo autor afirma que "só por isso os ciclos já devem ser apoiados." (FREITAS, 2003, p.50).

Na organização em ciclos, a concepção de aprendizagem e avaliação exige novas práticas dos profissionais da educação, nas quais, para a aprendizagem dos alunos, é dada ênfase no respeito às suas necessidades individuais como garantia de um processo contínuo de aprendizagem e, para a avaliação desse processo, espera-se do professor práticas de valorização e potencialização das aprendizagens e não de classificação e exclusão. Freitas aponta que essa organização em ciclos traz uma nova lógica para a escola, "lógica esta marcada pelo rompimento da seriação e pela adoção de um novo articulador para os tempos e os espaços da escola, baseado no desenvolvimento da criança em suas vivências." (FREITAS, 2003, p.55).

O BIA, portanto, "é uma organização escolar em ciclos de aprendizagem que pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico e na formação de seus professores." (BRASIL, 2012, p.14). Com base nessa premissa, o professor torna-se figura central e peça fundamental, pois as mudanças que se fazem



necessárias para a garantia da qualidade da alfabetização dependem basicamente das mudanças na organização de suas práticas pedagógicas e avaliativas.

A avaliação escolar no BIA tem a função de “diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento que auxilie a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2012, p.71). Para aferir essa qualidade, foi instituída pelo Ministério da Educação a ANA. Essa avaliação de larga escala serve para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e tem por objetivo principal aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes concluintes do ciclo do BIA.

A ANA foi inserida no contexto da alfabetização das escolas brasileiras como política educacional de enfrentamento dos desafios educacionais postos a esse processo. A partir dessa avaliação, são produzidos indicadores que contribuem nas reflexões sobre o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. A ANA traz elementos sobre os testes de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e também produz relatórios de análise das condições de aprendizagem que o aluno teve ou não para desenvolver esses saberes. Sobre as condições de aprendizagem do aluno, mais especificamente sobre as práticas docentes, produtoras da qualidade de ensino e de aprendizagem, pretende-se, com o estudo de caso, identificar as prováveis interferências nas práticas docentes influenciadas pela ANA.

2. AVALIAÇÃO NO BIA

Dados do Censo Demográfico (IBGE, 2016) mostram que em relação à alfabetização dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental a taxa de retenção apresenta-se elevada. O gráfico que trata sobre a taxa de não aprovação – o qual apresenta a soma das taxas de reprovação e abandono – evidencia que, no terceiro ano do ensino fundamental das escolas brasileiras da rede pública, a taxa de não aprovação permanece significativa. Ainda que tenha havido a expansão do ensino que garantiu o acesso de contingente maior de alunos nas escolas, há, ainda, um longo caminho a percorrer para que as condições de permanência e aprendizagem sejam asseguradas. Bertagna (2010) ressalta que ainda existe um elevado número de alunos confinados no interior das escolas, descredenciados, o que revela que a progressão continuada por si só não garante a aprendizagem. Os alunos progridem entre as etapas de um mesmo ciclo; porém, encontram dificuldades em progredir de um ciclo para o outro, conforme evidenciado no gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

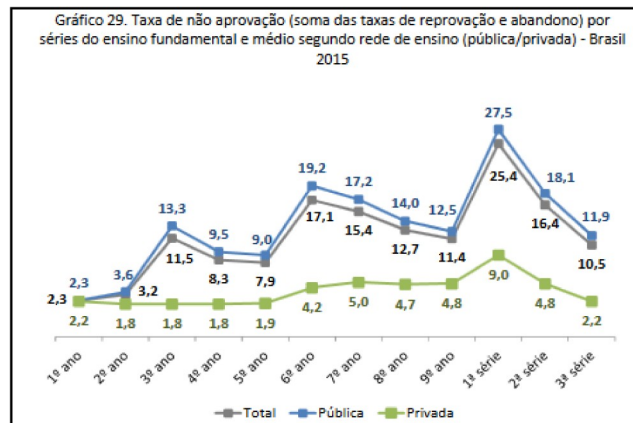
Na década de 60, esses mesmos índices de reprovação e repetência nos anos iniciais motivaram a implementação dos ciclos, no DF, em substituição ao regime seriado. A problemática da reprovação e a sua política de solução – a organização em ciclos – já são, portanto, antigas conhecidas dos profissionais da educação. A organização dos níveis de ensino em fases e etapas, ou seja, em ciclos, já foi implementada no Distrito Federal, experiência pioneira, iniciada em 1963, e perdurou até o fim da década de 60. O regime organizado em fases e etapas tinha por objetivo combater o alto índice de retenção dos estudantes na transição da primeira para a segunda fase do ensino primário.

Naquele período, assim como nos dias atuais, entendia-se que a eliminação da seriação e a criação de fases e etapas com progressão continuada contribuiria para a permanência e para a aprendizagem do estudante, tendo em vista que esse teria um tempo maior para concluir o seu



processo de aprendizagem de aquisição da leitura e da escrita. No final da década de 60, em decorrência do aumento das matrículas na rede pública de ensino do Distrito Federal, encerrou-se a organização por fases e etapas e foram retomadas as organizações por séries. Nas décadas seguintes, outras políticas foram implementadas com a mesma finalidade de reduzir o contingente de alunos retidos na primeira série do ensino fundamental; porém, não duraram muito tempo e nem alcançaram os resultados almejados, ou seja, a qualidade da alfabetização medida a partir do fluxo escolar: Projeto ABC (1984); Ciclo de Básico de Alfabetização (1989); Escola Candanga (1997); BIA (2005).

Gráfico 1 - Taxa de não aprovação por séries do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino pública.



Fonte: IBGE, 2016.

Em 2005, o governo federal determinou, por meio da lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, a ampliação do ensino fundamental para nove anos e definiu o prazo, de até 2012, para que os municípios, estados e o DF procedessem com a implantação. Naquele mesmo ano (2005), as escolas públicas do DF iniciaram a organização escolar em ciclos de aprendizagem: 1º ciclo (educação infantil) e o 2º ciclo, dividido em dois blocos: BIA (1º, 2º e 3º anos) e Bloco 2 (4º e 5º anos). A implantação no DF foi concluída em 2008.

Com a implementação do ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal, foram definidas as Diretrizes Curriculares, conforme a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, em seu art. 30, *caput*, incisos I, II e III, nos quais se estabeleceu que os três primeiros anos do ensino fundamental deveriam assegurar a alfabetização e o letramento. Além disso, determinou-se a continuidade da aprendizagem, tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência poderia causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Atendendo às exigências das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de nove anos, foi criado pela Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Subeb) documento com diretrizes pedagógicas direcionadas ao BIA. Essas diretrizes norteiam as práticas pedagógicas dos profissionais da educação que atuam nesse segmento. No documento, são delineadas orientações relativas à reorganização e à articulação dos tempos e dos espaços de aprendizagem; ao planejamento das atividades e à avaliação dos processos pedagógicos. Sobre essas orientações delineadas nas diretrizes pedagógicas para o BIA, dois elementos interessam à



presente pesquisa e serão discutidos a seguir: a prática avaliativa empregada para aferir a qualidade da alfabetização no BIA e a prática docente preconizada no BIA para que haja qualidade no ensino.

Conforme Duarte (2015), nos últimos quarenta anos, a avaliação tem ganhado destaque nas políticas públicas educacionais brasileiras e tem se tornado um dispositivo de regulação dos sistemas públicos de ensino. A avaliação faz parte do cotidiano escolar e os seus impactos se refletem no contexto em que se aplica, seja no âmbito escolar, seja no institucional, seja no sistêmico. Como afirmam Fernandes e Freitas (2007), a avaliação no âmbito educacional ocorre em várias esferas e com variados objetivos:

Há a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, há a avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem processos guiados pelo projeto político-pedagógico. E, há a avaliação do sistema escolar, na qual a responsabilidade é do poder público. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.18).

Sobre avaliação de larga escala no BIA, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, determina, em seu art. 2º, que a aferição da qualidade da alfabetização será realizada com as crianças de até oito anos de idade, concluintes do terceiro ano do ensino fundamental, por meio de exame periódico específico, cuja responsabilidade de verificação e monitoramento da qualidade da alfabetização caberá aos entes federativos. Com base neste Decreto, o Ministério da Educação instituiu a ANA.

Em consonância com o disposto no Decreto nº 6.094, de 2007, o Plano Nacional de Desenvolvimento (PNE) estabelece, na Estratégia 5.2 da Meta 5, a instituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados anualmente, bem como estimula os sistemas de ensino e as escolas a criarem os seus instrumentos de avaliação e monitoramento, de maneira a implementar medidas pedagógicas com o objetivo de alfabetizar todos os alunos até o fim do terceiro ano do ensino fundamental.

Para atender a essa Meta, a ANA foi, então, incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a qual fixa, em seus art. 4º e art. 5º, os principais objetivos e características dessa avaliação. Em seu art. 5º, *caput*, inciso III, estabelece que a ANA se caracteriza por contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e dos controles sociais adequados de seus resultados. Vê-se, a partir dessas determinações, que a temática avaliação, ou mesmo a cultura avaliativa, tem ocupado lugar de destaque e centralidade no âmbito educacional. Os resultados gerados por meio dos exames de desempenho dos alunos tornaram-se indutores das políticas públicas educacionais, conforme apontam Ferreira e Nogueira (2015):

Política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o locus onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p.1).



No modelo de avaliação proposto no BIA do DF, o ensino e a avaliação da aprendizagem fazem parte de processo único e se desenvolvem de forma integrada, de maneira a regular a aprendizagem do aluno. Ela é, ou pelo menos deveria ser, diagnóstica, processual, contínua e participativa, ou seja, formativa. Para Duarte (2015), uma avaliação só é formativa à medida que subsidia o trabalho pedagógico para redirecionar o processo ensino-aprendizagem a fim de que sejam sanadas as dificuldades, aperfeiçoando-o continuamente. Embora o aluno não consiga desenvolver todas as habilidades e competências exigidas em uma etapa, é permitida a sua progressão para que seja dada continuidade ao seu processo de aprendizagem de forma gradativa e processual.

A ANA se insere no BIA nessa perspectiva de avaliar para redirecionar o processo de ensino-aprendizagem. No BIA, conforme Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, o princípio norteador do processo avaliativo não é mais a nota, mas, sim, o avanço obtido pelo aluno ao longo de sua trajetória acadêmica. Nessa direção, a avaliação da aprendizagem torna-se prática reflexiva, pois fornece indicadores para que sejam superadas limitações de ensino e de aprendizagem. Essa concepção tenta superar as funções empregadas pela avaliação na seriação que é de "hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade de submissão, competição, entre outros." (FREITAS, 2003, p.46).

A observância a esse caráter formativo da avaliação assegura a coerência com as Diretrizes de Avaliação para Educação Básica da SEEDF (BRASIL, 2008), que são pautadas em uma concepção de avaliação processual, contínua e participativa, em uma visão formativa. No BIA, as Diretrizes Pedagógicas determinam que haja a adoção de trabalho pedagógico coletivo em que todos os profissionais envolvidos planejem, executem e avaliem o processo de ensino e de aprendizagem de forma cooperativa, integrada e coletiva.

O BIA necessita de um acompanhamento pedagógico sistemático que o sustente para que possa cumprir com os objetivos de uma organização ciclada. A ausência desse acompanhamento, leva ao risco de não promover o sucesso escolar de todos, quando não se pode perceber a amplitude dos problemas de aprendizagem e a não tomada de atitude em tempo de reverter o fracasso escolar. (BRASIL, 2012, p.73).

Sobre esse acompanhamento pedagógico sistemático, Perrenoud (2006) afirma que a ausência do acompanhamento pode aumentar o fracasso e as desigualdades. Fica claro, conforme apontado pelo autor, a necessidade da existência de prática docente que priorize o estabelecimento de estratégias de ensino voltadas à progressão continuada do aluno. A inobservância a essa necessidade pode fazer com que a lógica da exclusão se mantenha, já que, ao longo do BIA, os alunos acumulam defasagens que somente são evidenciadas ao final do ciclo, momento em que se aplica a avaliação externa, a ANA.

3. PRÁTICA DOCENTE NO BIA E A QUALIDADE DO ENSINO

No bloco do BIA, o trabalho docente "é estratégico e pede apropriação de situações didáticas fundamentais para uma alfabetização de qualidade." (BRASIL, p.50, 2012). Para a promoção da aprendizagem dos alunos, se faz necessário o investimento na formação do professor para lhe possibilitar o aprimoramento das suas práticas pedagógicas. A formação do professor do BIA é concebida, conforme as Diretrizes Pedagógicas, em uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilita



aos docentes “a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p.25 *apud* BRASIL, 2012, p.51).

Dantas (2016), em um estudo sobre os conceitos e as concepções de formação continuada docente, aponta que, ao longo do tempo, foram várias as denominações empregadas para formação docente: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada ou contínua.” (DANTAS, p.39, 2016). Nas Diretrizes Pedagógicas do BIA predomina a denominação formação continuada ou contínua “àquela que favorece a revisão das concepções e práticas, transformando a prática em práxis, por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho na própria escola, e da atuação docente do professor.” (BRASIL, 2012, p.51). Prioriza-se, portanto, a formação que favoreça a prática reflexiva que ocorre a partir de saberes teóricos, mas também de saberes experienciais da prática docente. O investimento na formação do professor é fundamental para que haja qualidade no ensino. A ausência de qualidade no processo de alfabetização poderia incidir na produção do fracasso escolar.

Soares (2017) aponta que a temática da qualidade da alfabetização é recorrente nos debates educacionais e que as análises e as discussões sobre a qualidade da alfabetização, no contexto da educação básica, têm sido realizadas a partir de duas perspectivas: “ou se buscam os fatores determinantes da qualidade da alfabetização, ou se busca aferir essa qualidade por meio da avaliação do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.” (SOARES, 2017, p.52). Partindo desse pressuposto, as discussões sobre o conceito de qualidade do ensino giram em torno de fatores que dizem respeito às práticas docentes – metodologias, métodos, currículos, material didático e formação docente – ou em torno dos resultados do desempenho do estudante nas avaliações escolares e externas – competências e habilidades desenvolvidas.

As discussões até agora realizadas pouco têm avançado porque não se têm definidos os elementos constitutivos dessa qualidade da alfabetização nem tampouco aquilo que deva ser aferido em uma avaliação dessa qualidade, pois não está sendo considerada a “relação de dependência entre a qualidade da alfabetização e o contexto histórico, social, econômico, político, cultural, educativo em que ela ocorre.” (SOARES, 2017). Como consequência disso, além de não avançarmos nas discussões para o problema da alfabetização, temos instituídas com a força de lei políticas educacionais voltadas aos resultados que tendem a aprisionar e racionalizar a ação docente na sua complexa estrutura de dominação.

Para Duarte (2015), a qualidade da educação fica subordinada, na verdade, à qualidade aferida pelas avaliações externas, ou seja, o professor direciona a sua prática à obtenção de melhores resultados, o que condiciona o seu planejamento aos conteúdos descritos nas matrizes de referência das avaliações externas. Essa vinculação entre qualidade da educação e prática docente se faz presente nos documentos norteadores da prática pedagógica docente do BIA. Nas orientações que tratam dos princípios do trabalho pedagógico no BIA, é atribuída ao professor a responsabilidade de adotar e concretizar rotina didática pautada nos princípios teórico-metodológicos propostos “sob o risco de se inviabilizar o pleno êxito do processo de aprendizagem dos estudantes.” (BRASIL, 2012). Essa atribuição, descrita no documento norteador da prática docente, aponta para a existência de possível processo de “culpabilização” e de “responsabilização” do professor pelo fracasso ou pelo sucesso do desempenho dos alunos.



Smolka (1993) destaca que os índices de evasão e de repetência, anteriormente considerados resultantes do mito da incapacidade do aluno, começam, então, a se tornar resultantes do mito da incompetência do professor: “ele é o mal formado, mal informado, desatualizado e, por isso, mal pago.” (SMOLKA, 1993, p.16).

4. METODOLOGIA

Para o presente estudo, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, estudo exploratório e análise documental. “O pressuposto filosófico fundamental sobre a qual todos os tipos de pesquisa qualitativa se baseiam é a visão de que a realidade é construída por indivíduos que interagem com seus mundos sociais.” (MERRIAM, 1998, p.178 *apud* YAZAN, 2016). Em relação ao método selecionado, o referido autor, em conformidade com Smith, aponta que ele se configura como “uma única entidade, uma unidade em torno da qual existem limites. É um sistema limitado e integrado.” (SMITH, 1978, p.27 *apud* YAZAN, 2016).

Para a coleta de dados, foi utilizado questionário com quatro questões afirmativas, fechadas, sobre a interferência da ANA na prática docente e 1 questão demográfica com os seguintes dados: idade; gênero; formação; formação continuada; situação funcional; tempo de magistério e tempo de experiência com alfabetização. O questionário pode ser definido “como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimento, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL *apud* CHAER; DINIZ, 1999, p.128).

O questionário foi elaborado a partir de uma temática central, que conduziu às questões: Sobre a ANA e possíveis alterações na sua prática de ensino, assinale a alternativa que melhor define o nível de interferência. As respostas foram associadas a uma escala crescente dos números de 1 a 4 e que variavam entre: (1) não interfere; (2) interfere parcialmente; (3) interfere; e (4) não sei avaliar. Foi avaliado o nível de interferência da ANA nas seguintes situações: (1) no plano de ensino (semanal, mensal ou anual); (2) no processo avaliativo da aprendizagem do estudante; (3) na condução do processo de ensino-aprendizagem; (4) no monitoramento das aprendizagens dos estudantes. Para o tratamento das informações coletadas, foi realizado um processo de tabulação dos dados.

A coleta de dados ocorreu na primeira semana de novembro de 2017. Foram realizadas três visitas e utilizado o momento da coordenação coletiva que ocorre, semanalmente, às quartas-feiras, nas escolas da rede pública de ensino da SEEDF para a aplicação do questionário. Participaram da pesquisa: uma professora do primeiro ano; três professoras do segundo ano; e duas professoras do terceiro ano, ou seja, seis docentes no total. Esse era o quadro total de professores da escola que atuavam no BIA na escola objeto do estudo de caso. A referida escola atende alunos do primeiro ao nono ano e duas turmas de Educação de Jovens e Adultos Especial, com o total de quinhentos e onze alunos, à época.

Em 2016, conforme dados do Inep, a escola obteve média 4,2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No mesmo ano, o total de alunos no BIA era de cento e cinquenta e um estudantes, distribuídos da seguinte forma: cinquenta e três em duas turmas de primeiro ano; quarenta e um em duas turmas de segundo ano; e cinquenta e sete em três turmas de terceiro



ano. Dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental, onze foram retidos, o que configura uma taxa de retenção de 17,46%.

No boletim de resultados ANA 2016, da referida escola, estão registrados os seguintes dados:

Tabela 1 – Da participação dos estudantes.

Estudantes	Leitura	Escrita	Matemática
Previstos	57	57	57
Presentes	48	48	54
Presentes válidos	47	47	54

Fonte: INEP, 2016.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em leitura.

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escola	14,89%	34,04%	34,04%	17,02%
Estado	11,72%	32,77%	39,92%	15,99%

Fonte: INEP, 2016.

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em escrita.

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Escola	2,13%	17,02%	2,13%	74,47%	4,26%
Estado	7,04%	13,60%	2,93%	64,35%	12,08%

Fonte: INEP, 2016.

Tabela 4 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência em matemática.

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escola	14,81%	22,22%	31,48%	31,48%
Estado	12,68%	30,59%	21,72%	35,01%

Fonte: INEP, 2016.

Em leitura 48,9% dos alunos da escola estão nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência, considerados insuficientes. Na escrita 74,4% obtiveram um nível de proficiência 4, considerado satisfatório. Quanto à Matemática, somente 31,48% dos alunos atingiu o nível 4, desejável. Cabe ressaltar que, quando da aplicação do questionário em novembro de 2017, os estudantes estavam, em sua maioria, com o processo de alfabetização em fase de conclusão e, por isso deveriam ocupar os níveis mais elevados de proficiência.

Já em relação ao perfil dos professores do BIA, que responderam ao questionário, apresentam-se nos gráficos 2 e 3.

O gráfico 2 sinaliza que nessa escola, no BIA, as mulheres estão em maior proporção, pois do total de sete professores que atuam no segmento somente um é do gênero masculino, professor de Educação e Movimento; porém, ele não participou da pesquisa e, por isso, não foi quantificado. A esse respeito, cabe salientar o entendimento de Hypolito (1997), o qual aponta que “o processo de feminização do magistério em sua evolução histórica caracteriza-se como fenômeno que se generalizou no ensino brasileiro e nos sistemas educacionais de vários países ocidentais.” (p.47). No gráfico 3, observa-se que a maior parte das professoras encontram-se situadas na faixa etária entre 40 e 59 anos. Nesse escopo, é possível afirmar que um número maior de professoras na



faixa etária entre 40 e 59 anos certamente já possui a identidade profissional formada. (TARDIF, 2014).

Gráfico 2 – Gênero.

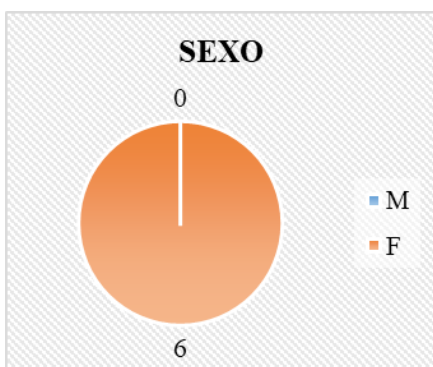
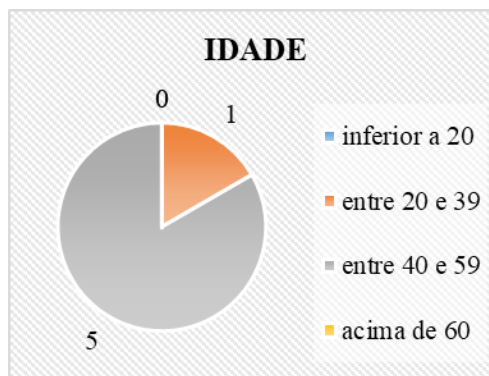


Gráfico 3 – Faixa etária.



Fonte: dos dados originais da pesquisa.

Gráfico 4 – Situação funcional.

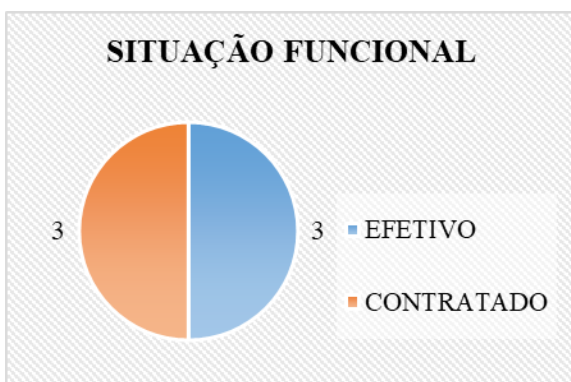
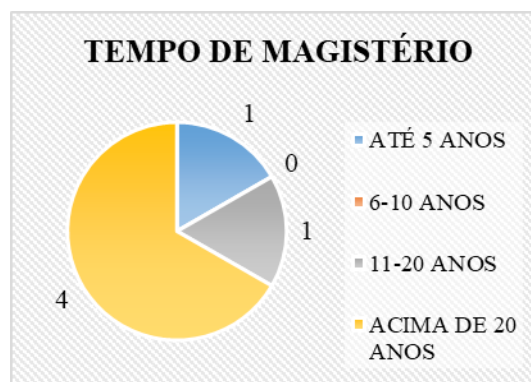


Gráfico 5 – Tempo de magistério.



Fonte: dos dados originais da pesquisa.

Em relação ao gráfico 4, cabe apontar que as professoras de contrato temporário estão substituindo professoras efetivas nas seguintes situações: um afastamento por atestado; um afastamento remunerado para estudo; e um por aposentadoria. Segundo Tardif (2014), os professores contratados temporariamente estão em situação de precariedade da aprendizagem de sua profissão.

Os gráficos 6 e 7, que tratam da formação docente, evidenciam que o grupo apresenta nível de escolaridade em conformidade com o art. 62 da LDB, o qual determina que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (FRAUCHES, 2007, p.137).



Gráfico 6 – Formação inicial.

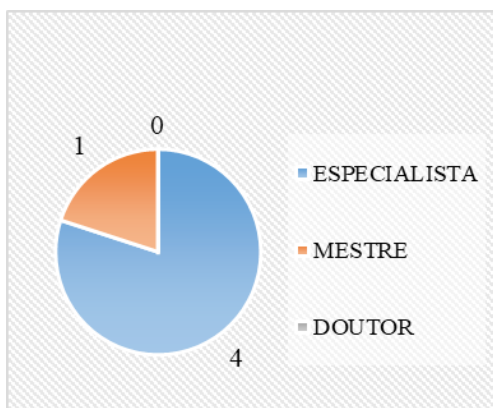
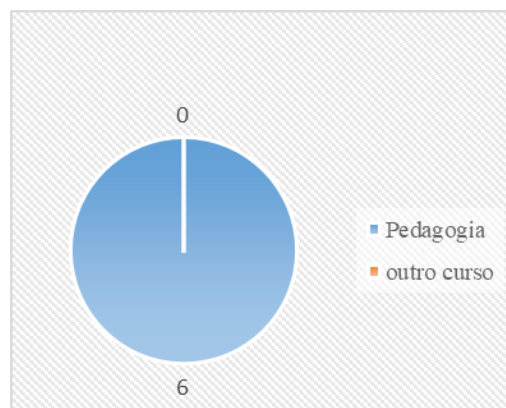
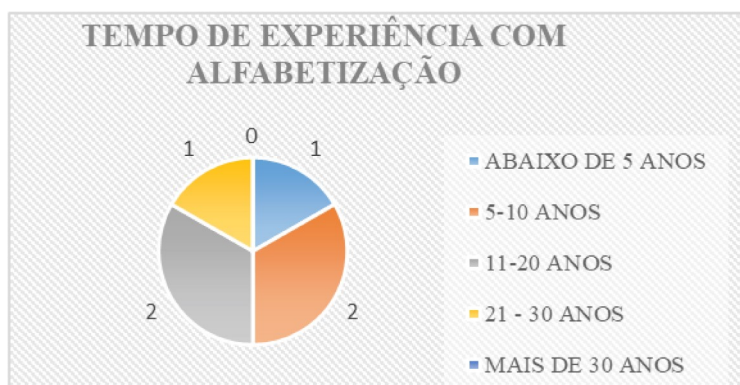


Gráfico 7 – Formação continuada.



Fonte: dos dados originais da pesquisa.

Gráfico 8 – Tempo de experiência com alfabetização.



Fonte: dos dados originais da pesquisa.

De acordo com o tempo de experiência em alfabetização, pode-se afirmar que os docentes estão em uma fase de estabilização e consolidação da carreira. A esse respeito, Tardif (2014) aponta que “essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo e pelo domínio de diversos aspectos do seu trabalho, principalmente os pedagógicos.” (p.85). Para iniciar a análise e a discussão dos dados, foram expostos os resultados categorizados e organizados em quadro que contempla as questões fechadas do questionário.

5. ANÁLISE DE RESULTADOS

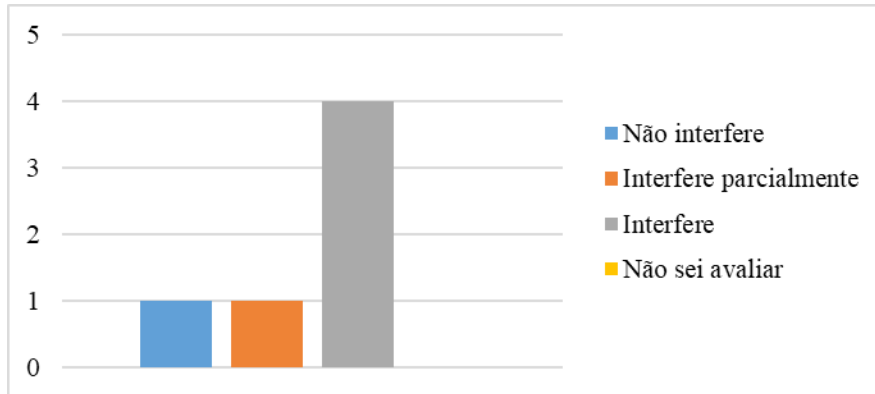
Sobre as possíveis alterações que o professor faz em sua prática de sala de aula, influenciado pelos resultados da ANA, foram obtidos os seguintes resultados, apontados nos gráficos 9, 10, 11 e 12.

Observa-se que existe uma interferência da ANA na prática de sala de aula em relação às atividades pensadas e desenvolvidas pelo professor; porém, dada a limitação da pesquisa, não é possível identificar como ocorre essa influência, se no plano de ensino, por exemplo, os conteúdos são definidos com base na matriz de referência da ANA ou do currículo de cada etapa do BIA, tendo em vista que isso demandaria uma análise dos planos de ensino de cada professor. O mesmo ocorre em relação ao processo avaliativo, pois não é possível afirmar se as avaliações de aprendizagem são realizadas por meio de simulados como forma de preparação para a ANA ou se



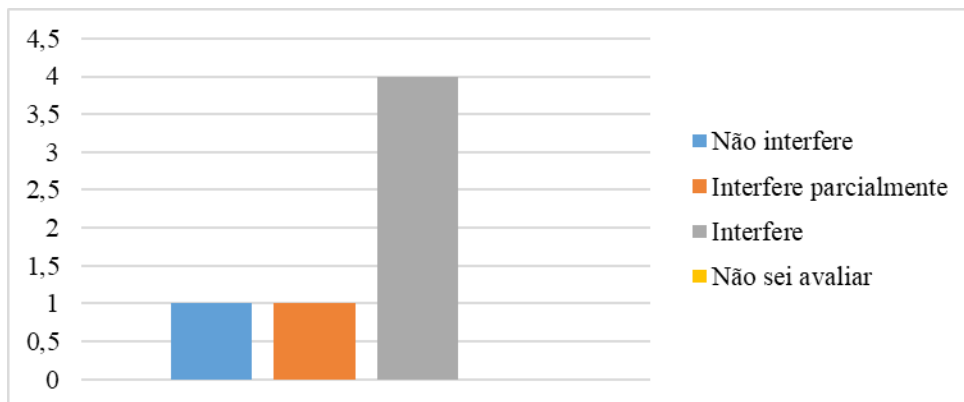
são formativas, em atendimento às Diretrizes Pedagógicas do BIA, já que isso também demandaria uma análise detalhada dos tipos de avaliações empregadas em cada etapa do BIA.

Gráfico 9 – No plano de ensino (diário, semanal, quinzenal ou bimestral).



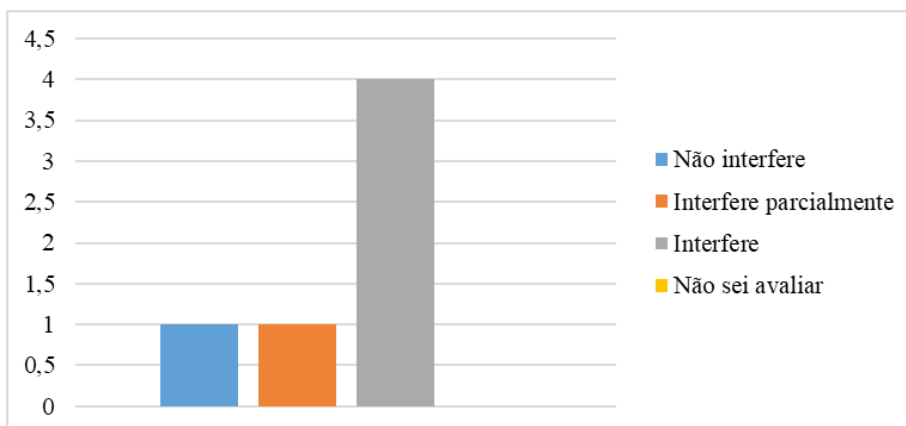
Fonte: dos dados originais da pesquisa.

Gráfico 10 – No processo avaliativo da aprendizagem do estudante.

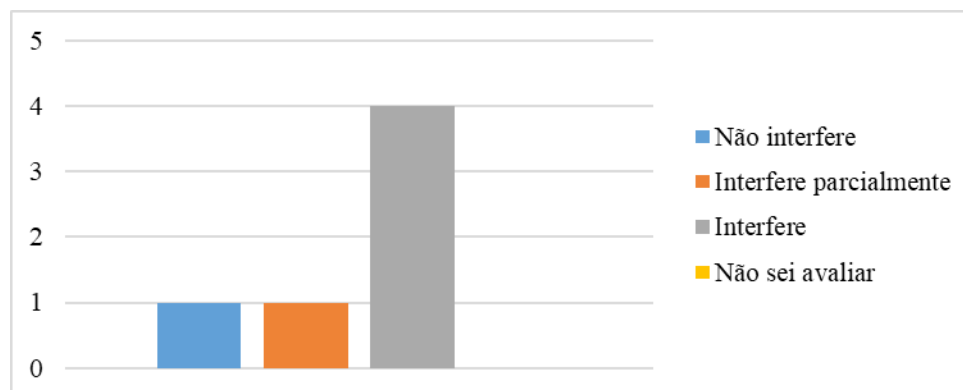


Fonte: dos dados originais da pesquisa.

Gráfico 11: Na condução do processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: os dados originais da pesquisa.

**Gráfico 12** – No monitoramento das aprendizagens dos alunos.

Fonte: os dados originais da pesquisa.

A seleção intencional demonstra que a ANA tem direcionado o que deve ou não ser ensinado e avaliado nas classes de alfabetização. Essa interferência sinaliza a possibilidade de estar sendo materializado o que fora apontado por Gentili (1998) sobre a racionalização da prática docente no atendimento às demandas do mercado capitalista que, baseado no discurso da busca da qualidade, têm definido esquemas de organização do trabalho docente. Os resultados sugerem, também, que o processo de aprendizagem tem como centralidade a obtenção de melhores resultados na ANA, já que existe uma condução do processo influenciado por ela. Para afirmar essa centralidade, seria necessário investigar se, nos exercícios aplicados em sala de aula, é priorizado o desenvolvimento dos descritores que se mantiveram com baixa proficiência ou se as atividades propostas estão condicionadas aos aspectos construtivos da escrita infantil. (FERREIRO, 1995).

O monitoramento da aprendizagem do aluno condicionado à ANA indica que as professoras dessa escola têm priorizado a aquisição de habilidades e competências específicas da avaliação de larga escala. É demandada mais atenção à leitura, à escrita e ao cálculo em detrimento das demais disciplinas do currículo do BIA, que não são cobradas nos testes da ANA. Essa também é uma hipótese que, para ser confirmada, necessitaria de análise acerca da organização do tempo escolar, ou seja, como estão distribuídas as disciplinas ao longo da semana e a frequência com que cada uma delas é trabalhada em sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, foi possível identificar que, na realidade pesquisada, a ANA constitui-se em uma ferramenta indutora de práticas docentes. No entanto, não se pode afirmar que essa interferência gere resultados positivos nem tampouco negativos em relação à aprendizagem dos estudantes. A avaliação de larga escala exercerá uma interferência positiva ao favorecer a identificação dos problemas de aprendizagem dos estudantes, servindo de diagnóstico aos professores para que estes possam analisar, discutir e planejar ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Ao contrário, exercerá uma interferência negativa caso esta prática avaliativa encaminhe o trabalho dos professores para uma subordinação aos critérios da avaliação do sistema. (LIBÂNEO, 2004).

Dessa maneira, ainda cabe, na mesma temática, buscar compreender se a lógica adotada pelo professor, ao utilizar-se de práticas influenciadas pela ANA, está ancorada na possibilidade de



melhoria da qualidade do ensino, objetivo a que se propõe a ANA, ou se condicionada à obtenção de melhores resultados na ANA, o que indica que os resultados gerados por meio dos exames de desempenho dos alunos tornaram-se indutores das políticas públicas educacionais, como afirmado por Duarte (2015), mas também de práticas pedagógicas docentes.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p.34.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 20 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define as suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 jun. 2013.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.3 (63), p.193-218, set./dez. 2010.

CALDERANO, M. A.; PEREIRA, M. C.; MARQUES, G. F. C. (org.). **Campos e vertentes**: formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. 292 p.

CHAER, G.; DINIZ, R. R.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v.7, n.7, p. 251-266, 2011.

CARVALHO, A. N. **Os ciclos de aprendizagem em Brasília e o seu contexto de ampliação (1963-2014)**. 2015. 83f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Portugal, 2015.

DANTAS, E. A. **A formação continuada de professores do Distrito Federal na EAPE: contextos e concepções**. 2016. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, 2016.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para a SEDF/SUBEB**. 2008.



DUARTE, C. E. L. Avaliação da aprendizagem: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **Holos**, Natal, a.31, v.8, dez. 2015.

FERNANDES, C.; FREITAS, L. C.; BEAUCHAMP, J. (org.). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 1995.

FRAUCHES, C.C. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 2. ed., atual. Brasília: ILAPE, 2007.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, [s.d.].

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 5. ed. São Paulo: Cortez; 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

YAZAN, B. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.8, n.22, p.149-182, jan./abr. 2016.

Submetido em: **23/08/2018**

Aceito em: **09/10/2019**