

**AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) E AS REPERCUSSÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR**

**NATIONAL LITERACY ASSESSMENT (ANA) AND THE POLITICAL-PEDAGOGICAL IMPACTS ON THE MUNICIPAL TEACHING NETWORK OF CURITIBA / PR**

**EVALUACIÓN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (ANA- SIGLAS EN PORTUGUÉS) Y LAS REPERCUSIONES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EN LA RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE CURITIBA/PR**

**RAQUEL ANGELI\***

**MARIA IOLANDA FONTANA\*\***

**Resumo:** O artigo discute a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no contexto das políticas educacionais de alfabetização e das avaliações em larga escala no Brasil. O objetivo é analisar as repercussões da ANA em ações político-pedagógicas adotadas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), para a superação dos insuficientes níveis de leitura e escrita na sua rede de escolas. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, que analisa resultados do INEP sobre a ANA e o conteúdo das entrevistas realizadas com coordenadores e pedagogos da SME. Conclui-se que a mantenedora reconhece como principal política para elevar a aprendizagem da alfabetização a formação continuada baseada nas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba, justificando que os conteúdos coincidem com os aferidos pela ANA. Consta-se que a formação continuada não enfatiza a avaliação da aprendizagem articulada aos dados diagnósticos da ANA e às demandas político-pedagógicas do contexto escolar.

**Palavras-chaves:** Avaliação Nacional da Alfabetização. Políticas de alfabetização. Avaliação em larga escala.

**Abstract:** This article discusses the National Literacy Assessment (ANA, Portuguese acronym) in the context of educational literacy policies and large-scale evaluations in Brazil. The aim is to analyze the impacts of ANA on political pedagogical actions adopted by the Secretariat of Education of Curitiba (SME, Portuguese acronym) to overcome the inadequate reading and writing levels in the schools of the network. This quantitative and qualitative research analyzes the results of the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP, Portuguese acronym) about ANA and data from interviews with school coordinators from SME. It is concluded that the aforementioned secretariat of education recognizes continuing education based on the Local Curriculum Guidelines of Curitiba as a main policy to increase literacy as the contents are the same assessed by ANA. The study also points out that continuing education does not emphasize learning evaluation articulated with the diagnosed data by ANA and the political-pedagogical demands of the school context.

**Keywords:** National Literacy Assessment. Literacy policies. Large-scale evaluation.

\* Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba. E-mail: [quelangeli@hotmail.com](mailto:quelangeli@hotmail.com)

\*\* Dra em Educação. Professora aposentada do Programa de Pós-graduação da Universidade Tuiuti do Paraná. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas NUPECAMP da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: [maria.iolanda.fontana@gmail.com](mailto:maria.iolanda.fontana@gmail.com)

**Resumen:** El artículo discute la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) en el contexto de las políticas educativas de alfabetización y de evaluaciones en gran escala en Brasil. El objetivo es analizar las repercusiones de ANA en las acciones político-pedagógicas adoptadas por la Secretaría de Educación Municipal de Curitiba (SME), para superar los insuficientes niveles de lectura y escritura en su red de escuelas. Se trata de una investigación cuantitativa y cualitativa, que analiza los resultados del INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas) sobre ANA y el contenido de las entrevistas realizadas con los coordinadores y educadores de la SME. Se concluye que el mantenedor reconoce la formación continua basada en la Guía del Plan de estudio Municipal de Curitiba como la principal política para incrementar el aprendizaje de la alfabetización, justificando que los contenidos coinciden con los evaluados por ANA. Constatamos que la educación continua no enfatiza la evaluación de aprendizajes vinculada a los datos de diagnóstico de ANA y las demandas político-pedagógicas del contexto escolar.

**Palabras claves:** Evaluación Nacional de Alfabetización. Políticas de Alfabetización. Evaluación en gran escala.

## INTRODUÇÃO

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) decorre dos desdobramentos políticos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96), que incumbe a união de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, objetivando a melhoria da qualidade do ensino. No escopo das avaliações externas em larga escala, a ANA é um indicador do nível de alfabetização das crianças brasileiras avaliado ao final do 3º ano do ensino fundamental, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foi instituída pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, que regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), junto com outros dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida por Prova Brasil e Provinha Brasil.

A singularidade da ANA corresponde à sua integração a um dos eixos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>1</sup>, instituído em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), como forma de apoiar os sistemas públicos de ensino na concretização do compromisso firmado no Plano Nacional de Educação (PNE), de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. A vinculação da ANA ao PNAIC, programa de formação continuada para professores alfabetizadores, em todo o território nacional, intenciona constituir-se em ferramenta à disposição do professor para monitorar as aprendizagens das crianças, como também subsidiar os sistemas de educação para executar políticas que garantam a eficiência da alfabetização, em suas redes de escolas.

Os resultados da ANA, referentes aos anos de 2014 e 2016, divulgados pelo INEP, vieram a público, em outubro de 2017, revelando que mais da metade das crianças brasileiras encontravam-se no nível insuficiente de leitura, correspondendo ao total de 56,17%, no ano de 2014 e 54,73%, no ano de 2016. Significa, sintetizando os critérios da ANA, que neste nível, os estudantes conseguem ler palavras relacionadas a uma imagem e realizar uma leitura integral ou parcial do texto, identificando o assunto no título ou na frase inicial. Os resultados da escala de escrita, referentes ao ano de 2016, revelaram que 33,85% dos estudantes brasileiros encontravam-se no nível insuficiente. Portanto, apenas 66,15% encontravam-se no nível suficiente de escrita, sendo que neste nível as crianças provavelmente escrevem palavras conforme a norma padrão, independentemente de sua complexidade, e realizam possivelmente uma produção textual do gênero narrativo, apresentando uma situação inicial, central e final.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), contexto da investigação que ora se apresenta, o resultado da ANA também se mostrou problemático, pois 49,01% de seus estudantes encontraram-se no nível insuficiente de leitura e 18,57% no nível insuficiente de escrita. Entende-se que os dados fornecidos pelas avaliações externas, por si só, não refletem a complexidade dos determinantes que impactam nas aprendizagens em cada sala de aula e escola. Novos dados podem ser gerados e cruzados

<sup>1</sup> O PNAIC foi instituído pelo MEC por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 e alterado pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017). Atualmente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), regulamentada pelo Decreto 9.765/2019, lança o programa de formação de professores “Tempo de Aprender”. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 10 maio 2020.

com os fornecidos pela avaliação em larga escala e, assim, oferecer elementos legítimos para definição de políticas educacionais. Constatou-se que os dados da ANA na RME de Curitiba revelaram problemas em relação ao insuficiente nível de alfabetização dos estudantes, principalmente na proficiência leitora, situação que demanda investigações que subsidiem a avaliação e as ações políticas e pedagógicas, no âmbito do sistema público municipal e das escolas.

Este entendimento provocou o questionamento: os resultados de alfabetização e letramento apresentados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são referenciais para embasar políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas para a elevação dos níveis de leitura e escrita dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental na RME de Curitiba? Esta questão foi discutida na dissertação de mestrado<sup>2</sup>, defendida pela autora principal deste artigo, que objetivou analisar o impacto da ANA na definição de políticas, para superação das dificuldades constatadas em relação à proficiência dos estudantes em leitura e escrita, na realidade da RME de Curitiba.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, que analisou dados da ANA em nível nacional e em escolas municipais de uma regional da RME de Curitiba, nos anos de 2014 e 2016, articulados à pesquisa de campo e ao referencial bibliográfico referente às políticas de avaliação em larga escala. Neste artigo, apresenta-se o resultado da análise das entrevistas semiestruturadas realizada junto à coordenadora de Língua Portuguesa, que atua também como coordenadora do Grupo de Alfabetizadoras das Regionais, e com uma das alfabetizadoras do Núcleo Regional da Educação (NRE) da Cidade Industrial de Curitiba (CIC). Ainda, se apresenta a análise das respostas obtidas por meio do questionário on-line (forms) enviado às pedagogas das 26 escolas do NRE/CIC. Os sujeitos foram selecionados pela pertinência da atuação político-pedagógica na área de alfabetização, no âmbito da mantenedora, da regional e das escolas da RME de Curitiba. O Núcleo Regional da CIC foi escolhido por abranger o maior número de escolas da RME e porque uma de suas alfabetizadoras possuía o maior tempo de atuação em NRE. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade<sup>3</sup>, para salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos pesquisados.

O desenvolvimento do artigo está organizado em duas partes. Inicialmente, discute-se a ANA, no contexto das políticas para efetivação da alfabetização no Brasil, problematizando suas especificidades no intento das avaliações em larga escala. A segunda parte apresenta a análise dos resultados da ANA na Rede Municipal de Curitiba e das entrevistas realizadas com profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com destaque para as repercussões da ANA nas políticas de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação (SME).

3

## AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA): FINALIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A busca pela qualidade da educação pública no Brasil e a democratização das aprendizagens para todos justifica a centralidade que a avaliação assumiu no discurso e nas políticas educacionais, a partir da década de 1990, principalmente a partir do ano 2000. Concorde-se com Esteban (2012, p.576) que a vinculação entre avaliação e qualidade da educação não se limita ao cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho dos estudantes, ênfase das políticas de alfabetização, pois estes não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos apropriados pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares.

A avaliação da qualidade do ensino brasileiro ocorreu por iniciativa do INEP, no ano de 1987, quando foi instituído um programa de avaliação de rendimento de estudantes de 1º grau em escolas da rede pública do país, com o objetivo de identificar a diversidade do quadro educacional brasileiro (VIANNA, 2014, p. 29).

Após esta iniciativa, no ano de 1990 o MEC, por meio do INEP, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Bonamino e

<sup>2</sup> ANGELI, Raquel (2019). Orientadora: Dra. Maria Iolanda Fontana – Universidade Tuiuti do Paraná.

<sup>3</sup> Parecer consubstanciado do CEP/SMS – CAAE de aprovação: Parecer nº 3.397.264 pelo CEP nº 02531418.3.3001.0101.

Franco (1999, p. 111) esclarece que os objetivos do SAEB, no ciclo inicial 1990 e 1993, tiveram uma formulação mais descentralizada e participativa, contando com o apoio de gestores e universidades, enfatizando os aspectos processuais ligados ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação no interior do sistema educacional. Os ciclos seguintes, implantados nos anos de 1995 e 1997, em contraste com os dois primeiros, assumiram a definição de objetivos para instituir uma avaliação mais centralizada no âmbito do MEC, caracterizada pela “ênfase em produção de resultados que possam contribuir para a monitoração da situação educacional brasileira e para subsidiar os formuladores de políticas públicas” (BONAMINO, 1999, p.111-112). A implementação do SAEB nos ciclos de avaliação de 1995 e 1997, conforme esclarece a autora, foram financiados com verba oriunda de empréstimos do Banco Mundial, o qual teve o papel indutor na sua proposta, desde o primeiro ciclo de 1990. (BONAMINO, 1999, p.120).

Configura-se, a partir deste contexto, a perspectiva regulatória e centralizadora do MEC no monitoramento da educação, por meio de avaliações em larga escala, tendo o Banco Mundial como o principal organismo internacional financiador e influenciador na definição de políticas educacionais no Brasil.

O fortalecimento do sistema de avaliação educacional em larga escala ocorreu com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que assegura dispositivos sobre a avaliação, visando à regulação da educação em escala nacional e expressa no art. 9º, inciso VI, que incumbe à União “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.” (BRASIL, 1996).

Assim, conforme argumenta Esteban (2012, p.576), “a política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares”. Nesse sentido, a avaliação em larga escala instituída no Brasil tem legitimado medidas políticas e a criação de programas pelos sistemas de ensino em diferentes esferas de governo, as quais se firmam principalmente numa lógica de resultados voltados à regulação das aprendizagens, da escola, do trabalho pedagógico e de seus currículos.

A política de avaliação em larga escala, para medir o desempenho dos níveis de alfabetização de estudantes do ciclo de alfabetização, foi instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, denominada Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” (BRASIL, 2007). Criada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas, essa Portaria propôs a aplicação de uma prova no início e outra no final do ano escolar, de modo a prevenir o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagens, sendo realizada na própria escola a correção das provas, com base em descritores fornecidos pelo INEP, resultando em um diagnóstico, por níveis de alfabetização. Para garantir um diagnóstico mais amplo do processo de alfabetização, a partir de 2011, a Provinha Brasil incluiu a avaliação em Matemática.

Na análise de Esteban (2012), as questões da Provinha Brasil tratam de apenas uma parte das habilidades selecionadas como indispensáveis ao processo de alfabetização, ou seja, a apropriação do sistema de escrita e a leitura. Portanto, reduz habilidades importantes que configuram o desenvolvimento da aprendizagem de alfabetização, descritos no próprio *kit* da Provinha Brasil, como a escrita, a compreensão e valorização da cultura escrita, e o desenvolvimento da oralidade. Para a autora, a “ênfase na proficiência dos estudantes nos exames dificulta a reflexão sobre os múltiplos percursos de aprendizagem infantil ao validar apenas as trajetórias que estão em conformidade com as descrições existentes nos documentos que orientam a aplicação e a análise da ‘provinha.’” (ESTEBAN, 2012, p.578).

Ainda, pesquisadores como Bonamino e Sousa (2012) e Dickel (2016) problematizam que a delimitação das habilidades avaliadas nos exames de alfabetização impacta nos currículos e no trabalho pedagógico, que se reduz aos conteúdos examinados e à intensificação, no cotidiano da sala de aula, do treino das crianças para os testes.

Não obstante os riscos apontados, ainda assim essas avaliações são consideradas necessárias para informar dados sobre as habilidades em nível de escolas e de seus sistemas. Conforme Sousa e Ferreira (2019), é injusto desconsiderar a relevância da avaliação em larga escala, principalmente porque ela representa “uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, capaz de definir

critérios essenciais pelos quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional” (SOUSA; FERREIRA, 2019, p.15).

As características da ANA avançam em relação à Provinha Brasil, pois se trata de uma avaliação censitária que reúne dados sobre a proficiência e contexto escolar. Destacam-se os seus objetivos principais, expressos na Portaria nº 482/2013, no art. 4º: “I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global” (BRASIL, 2013).

A ANA enfatiza testes de desempenho cognitivos na área da leitura, escrita e Matemática e, ainda, traz dois indicadores contextuais em que cada escola desenvolve o trabalho educativo. O primeiro é o indicador de Nível Socioeconômico, que situa o público atendido na escola em nível social. O segundo indicador refere-se à Adequação da Formação Docente, que oferece o percentual de disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são regidas por professores com Licenciatura em Pedagogia/Normal/Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Licenciatura em Matemática. Assim, compreende um conjunto de elementos, que podem ser cruzados com outros da realidade escolar e dos sistemas, para a formulação de políticas educacionais e a revisão das práticas pedagógicas, visando à eficiência do processo de alfabetização.

Outra característica significativa da ANA é a sua vinculação com a política de formação continuada do PNAIC, que dispõe sobre ações e diretrizes gerais para a implementação de programas que abrangem a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática; a realização de avaliações com foco na alfabetização, pelo INEP e o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012).

O PNAIC configurou-se em um programa condutor para a implantação da Meta 5 no Plano Nacional da Educação PNE<sup>4</sup>, que delibera sobre o compromisso de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. A ANA expressa o cumprimento da Meta 5 do PNE, que prevê em suas estratégias aplicação de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização de todos os alunos ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Segundo análise de Dickel (2016, p.198), a ANA “exerce um papel indutor e de monitoramento do currículo a ser implementado”, principalmente pela vinculação com a formação de professores no âmbito do PNAIC, que constituiu mecanismos e instâncias de gestão deste processo nas escolas. O programa foi organizado por quatro eixos de atuação: formação continuada para professores alfabetizadores (eixo principal); materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas (este eixo corresponde a ANA em âmbito nacional) e gestão, controle social e mobilização. O PNAIC, ao oferecer a formação continuada, materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais e avaliações sistemáticas, direciona e delimita uma proposta curricular, que é reproduzida nas práticas pedagógicas. O eixo da avaliação abordado principalmente nos cadernos 7 e 8 do PNAIC orienta para o planejamento de estratégias, monitoramento, elaboração de instrumento de avaliação e o atendimento às crianças que não estão progredindo no domínio das habilidades de leitura e escrita, a inclusão de crianças com deficiência, como também a avaliação do trabalho docente.

Os conceitos de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Alfabetização em Matemática que permeiam as discussões acadêmicas dos últimos anos fundamentam o PNAIC e a ANA. A alfabetização é definida como a “apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita”. O letramento, por sua vez, é definido como “prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos” (INEP, 2017, p. 21). Desta forma, a ANA parte do conceito de que a criança pode ser considerada alfabetizada quando se apropria da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para seguir aprendendo e para se expressar em diferentes contextos.

<sup>4</sup>A Meta 5 do atual PNE tem sua base no plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado em 2007, decorrente do documento elaborado pelo Movimento Todos pela Educação, composto de empresários no ano de 2005, que tem como mantenedores: Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Gerdau, entre outros.



A matriz de Língua Portuguesa está organizada em dois eixos estruturantes: eixo da Leitura, com 9 habilidades, e o eixo da Escrita, com 3 habilidades, compreendendo desde a avaliação de leitura e escrita de palavras até a avaliação de leitura e escrita de textos, conforme pode ser observado no Quadro 1.

QUADRO 1 - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

FONTE: BRASIL, 2013 (DOCUMENTO BÁSICO).

De acordo com o Relatório SAEB-ANA 2016 (INEP, 2017, p. 26), a construção dos testes cognitivos que compuseram as edições de 2014 e 2016 seguiram a mesma metodologia, considerando como critérios pedagógicos as habilidades a serem aferidas, o nível de dificuldade do item, os temas, o tamanho dos textos, o gabarito e a adequação dos estudantes participantes. Os resultados de desempenho da ANA indicam três escalas de proficiência: escala de proficiência em Leitura, escala de proficiência em Escrita e escala de proficiência em Matemática. Foi estabelecido por um programa computacional o cálculo dos valores dos parâmetros de proficiência dos estudantes e dos parâmetros dos itens, e foi convencionado que a média do desempenho seria 500 e o desvio padrão, 100.

O INEP não disponibiliza os modelos dos testes aplicados e, para a sua análise, é necessário realizar o contato pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão do INEP<sup>5</sup>. As Tabelas 1 e 2, a seguir, mostram a escala de proficiência de Leitura e Escrita.

<sup>5</sup> Na dissertação de mestrado, algumas questões da prova são apresentadas para mostrar a relação com os níveis avaliados de proficiência em leitura e escrita. O acesso aos cadernos das provas foi autorizado pelo Protocolo de solicitação nº 23480-023647/2018-97.

TABELA 1 - INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCALA DE LEITURA

NÍVEL	ESCALA DE LEITURA
NÍVEL 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.</li> </ul>
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades de escritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto.</li> <li>• Reconhecer a finalidade de texto, como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem.</li> <li>• Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha.</li> <li>• Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.</li> </ul>
NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto.</li> <li>• Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos, como tirinha e poema narrativo.</li> <li>• Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal, com vocabulário específico de textos de divulgação científica, ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos, como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.</li> </ul>
NÍVEL 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional.</li> <li>• Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil.</li> <li>• Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros, como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.</li> </ul>

FONTE: INEP (2017, p. 34).

A escala de proficiência em Escrita é composta por cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para outro.

**TABELA 2 – INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCALA DE ESCRITA**

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Com relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

FONTE: INEP (2017, P. 41).

O documento do INEP (2017) considera como insuficiente os níveis 1 e 2 em Leitura e na Escrita os níveis 1, 2 e 3 como insuficientes, conforme os descritores de Interpretação pedagógica das escalas de Leitura e Escrita.

Conforme o exposto, a ANA, no contexto do SAEB, do PNAIC e da Meta 5 do PNE apresenta uma característica singular que demanda pesquisas sobre seus impactos políticos e, em especial, curriculares-pedagógicos para a melhoria e implementação da avaliação em larga escala. Conforme Dickel (2016, p.204), a ANA tem o foco nas aprendizagens das crianças, mas secundariza ou omite as informações necessárias à composição de um quadro mais complexo acerca de como ocorre o processo de alfabetização inicial, elevando, assim, a responsabilização dos professores pelos resultados do trabalho escolar. A repercussão dos resultados das avaliações em larga escala, quando atribuídos às escolas e aos professores, sem considerar as múltiplas variáveis intervenientes neste processo, desencadeiam prejuízos na dinâmica de currículos e práticas pedagógicas.

Conforme argumentam Freitas (2007); Bonamino e Souza (2012) e Dickel (2016), no anseio de atingir melhores resultados, as escolas limitam-se a reproduzir os conteúdos e os modelos das avaliações, com o objetivo de treinar seus estudantes para os exames. A pesquisa de Freitas (2014), realizada em escolas paulistas, confirma os efeitos negativos da responsabilização dos resultados da avaliação em larga escala no cotidiano das escolas, onde encontra evidências, tais como: a preparação dos alunos para as provas, por meio da aplicação de simulados, o atendimento complementar a algumas crianças; prioriza-se, em sala de aula, a leitura e a escrita, conteúdos fundamentais demandados pelas provas.

Para Dickel (2016), a atribuição de responsabilidades desconsidera condicionantes que interferem na compreensão do contexto das escolas e das aprendizagens, tais como as condições de vida dos alunos,



condições de vida e trabalho dos professores, políticas governamentais, entre outros. Entende-se que é necessário superar o uso restrito e danoso uso dos resultados das avaliações na perspectiva da “responsabilização” e utilizar o potencial diagnóstico dos dados levantados para a tomada de decisão com base no conhecimento da qualidade da realidade investigada.

Para Gouveia (2016), os resultados da ANA indicam que, em nível nacional, estamos distantes do objetivo de termos todas as crianças do 3º ano lendo e escrevendo convencionalmente, com autonomia, localizando informações e fazendo inferências em textos informativos. A autora salienta que esses dados precisam ser lidos, analisados e considerados no planejamento da escola, e é preciso recriar caminhos, com urgência, para que a escola pública assuma a responsabilidade com todos os alunos e promova inclusão social. A avaliação, portanto, deve integrar um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento e distribuição de recursos didáticos, compondo uma política pública de alfabetização que melhore a qualidade da aprendizagem dos alunos (GOUVEIA, 2016, p.55).

De acordo com o Portal do MEC (2019), o Saeb implantou algumas mudanças em virtude da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental, homologada em dezembro de 2017. As siglas das avaliações, ANA, Prova Brasil, entre outras, deixam de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

A BNCC antecipou a meta de alfabetização para os estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental, faixa etária de 7 anos, o que pode intensificar nas salas de aula o ensino do sistema alfabético e ortográfico e das relações fonema–grafema de forma direta e explícita, e focado na legitimação de um único método, o fônico, conforme anuncia a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Assim, percebe-se que a regulação do MEC sobre os currículo e práticas pedagógicas limitam a alfabetização, por sua excessiva especificidade, como esclarece Soares (2004, p.9): “a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita”.

As alterações provocadas pela BNCC, SAEB e PNA evidenciam o projeto político-ideológico neoliberal, em curso. A questão da defesa do método fônico/instrução fônica, para Mortatti (2019, p. 26), “se manifesta na PNA como ‘guinada’ (ideo) metodológica para trás e pela direita”.

Esta problemática realidade demanda o fortalecimento do debate e da crítica sobre experiências acumuladas na formulação de políticas públicas de alfabetização no âmbito da formação de professores e da avaliação em âmbito de sistemas, instituições e da aprendizagem, para que se avance com base em evidências científicas e em diagnósticos devidamente fundamentados.

A seguir, discute-se a análise das repercussões da ANA na definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas, direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

## AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E AS REPERCUSSÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

O contexto da pesquisa situa-se no município de Curitiba, capital do Estado do Paraná, a 8ª cidade com o maior número populacional do país, totalizando 1.751.907 habitantes (IBGE, 2010). Atualmente, a cidade possui 75 bairros, que estão subdivididos em 10 Administrações Regionais<sup>6</sup>, destinadas à operacionalização, integração e controle das atividades descentralizadas. A Regional da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), local onde foi realizada a pesquisa de campo, localiza-se a oeste da cidade, possui 171.480 habitantes (IBGE, 2010). O NRE da CIC é uma das 10 Unidades Organizacionais da SME, que atende a 27 escolas municipais e 42 centros municipais de educação infantil. De acordo com o NRE/CIC, sobre o

<sup>6</sup>Regional é a área de abrangência de cada território em que a cidade está dividida administrativamente, a estrutura está implantada nas Ruas da Cidadania.

fluxo final de atendimento em dezembro de 2018, estavam matriculados 21.674 estudantes, sendo 15.896 em escolas municipais e 5.778 nos centros de educação infantil (CURITIBA, 2017).

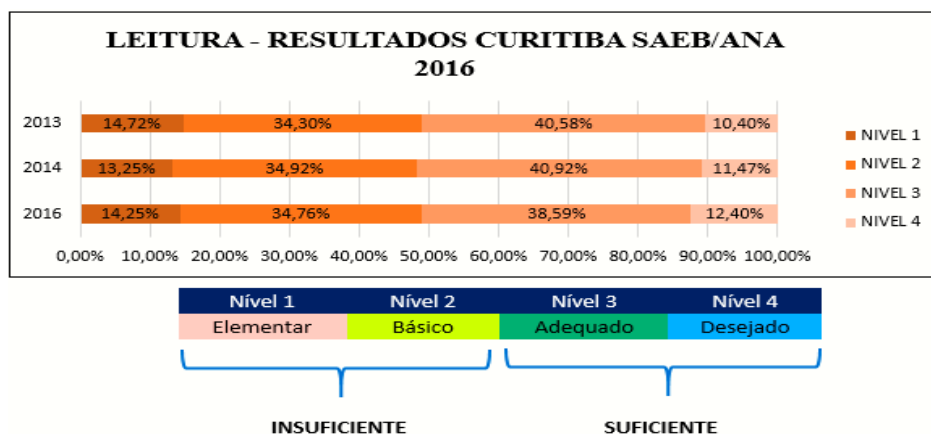
A SME dispõe da Lei nº 14.681/2015, que garante o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de 2015-2025, estabelecendo 26 metas para a política educacional de Curitiba, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação. Dentre as 26 metas, a Meta 5 prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental, para a sua efetivação. Para tanto, o PME estabelece 12 estratégias, que compreendem, no quantitativo, 5 estratégias a mais que o PNE, referente a: ampliar o número de professores, garantindo o trabalho efetivo de 2 professores por turma; reorganizar as turmas do ciclo de alfabetização para que tenham, no máximo, 20 estudantes; elaborar estratégia de redimensionamento gradativo para a diminuição do número de estudantes nas salas de alfabetização, num prazo de 1 ano e o cumprimento da meta, até o 5º ano da vigência deste plano; garantir o número de professores para todas as atividades de apoio pedagógico, além do trabalho de regência de turma; atualizar constantemente os recursos e ambientes tecnológicos nas redes de ensino, garantindo infraestrutura física, material, programas específicos, bem como a formação continuada, de modo que atendam às necessidades da escola; e garantir para os formadores condições e infraestrutura adequadas, conforme as especificidades de cada rede de ensino (CURITIBA, 2015).

No entanto, o PME tem sido negligenciado pela mantenedora, implicando problemas que repercutem no trabalho pedagógico e na aprendizagem, a exemplo do número reduzido de professores no quadro de professores, a carência dos professores corregentes para apoio dos estudantes com dificuldades, turmas com número excedente de estudantes, desvalorização profissional (suspensão do plano de carreira), profissionais de apoio para alunos de inclusão não especializados (estagiários). Assim, percebe-se que as metas que exigem maiores investimentos, por parte da SME, não estão sendo garantidas, sendo estabelecidas Portarias ou Instruções Normativas para justificar a “falsa” legalidade.

Entende-se como imperativo articular a leitura dos dados da ANA aos dados sócio-políticos que permeiam a realidade das escolas, a formação e o trabalho docente. Se os processos de formação na RME foram intensificados com a participação de todos os professores alfabetizadores no PNAIC, no período de 2013 a 2018, como também os fornecidos pela SME e NRES, porque os dados da ANA apresentam-se estagnados e quase metade das crianças está no nível insuficiente de leitura ao final do 3º ano do ensino fundamental?

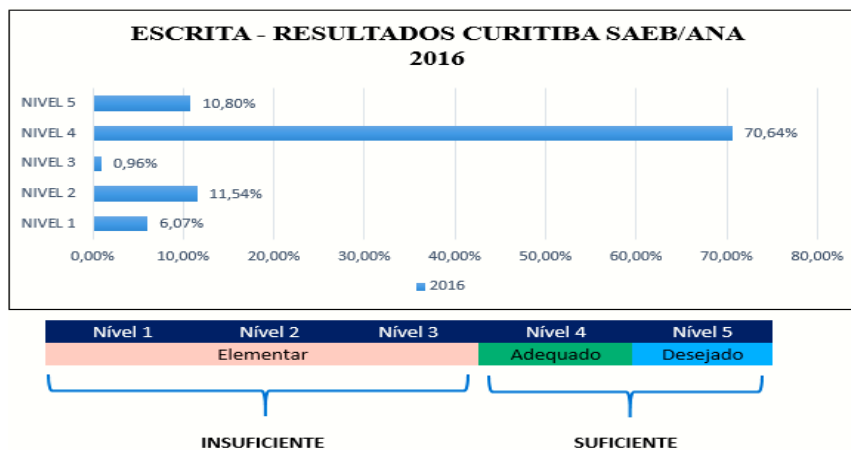
Segundo o INEP (2017), os resultados da ANA de 2016 da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na escala de proficiência em leitura, apresentou que 49,01% dos estudantes da RME encontram-se no nível insuficiente em leitura e 18,57% no nível insuficiente na escrita. Este dado é superior aos resultados em âmbito nacional, em comparação com os níveis de insuficiência, ou seja, a diferença é de 5,71% no nível de leitura e 15,28% no nível de escrita. Portanto, o dado é problemático no âmbito nacional e nas escolas públicas da RME de Curitiba, conforme elucidado nos Gráficos 1 e 2.

GRÁFICO 1 - LEITURA – RESULTADOS CURITIBA ANA/SAEB 2016



FONTE: INEP (2017). ORGANIZAÇÃO: A AUTORA.

GRÁFICO 2 - ESCRITA – RESULTADOS CURITIBA ANA/SAEB 2016



FONTE: INEP (2017). ORGANIZAÇÃO: A AUTORA.

Ao se analisarem as edições da ANA em 2013, 2014 e 2016 nas escolas municipais da RME de Curitiba, verifica-se que a variação dos resultados neste período praticamente ficou inalterada, no nível insuficiente (N1+N2) no ano de 2013 para 2014, diminuiu 0,85% e no ano de 2014 para 2016 aumentou em 0,01%, ou seja, a articulação da ANA com o PNAIC revelou que, após 4 anos de investimentos na formação e em materiais de apoio pedagógico, não foi assegurado a quase metade das crianças o direito de alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental. O dado é melhor na proficiência escrita, pois 81,44% dos estudantes encontram-se no nível suficiente (N4+N5), ao passo que a comparação com anos anteriores não foi possível em virtude de mudanças metodológicas da avaliação. Os dados da ANA verificados no relatório do INEP sobre 27 escolas do NRE/CIC nos anos de 2014/2016 revelaram que 21 escolas, no ano de 2016, apresentaram insuficiência em leitura (N1+N2), entre 45,72% a 68,09% (INEP. 2017).

Os dados revelam que são necessárias investigações para melhorar a aprendizagem das crianças nas habilidades de leitura e escrita avaliadas pela ANA, como também as demais facetas de alfabetização e do letramento que não são avaliadas nesta prova. Assim, como argumenta Esteban (2012), entende-se que é preciso considerar outras variáveis, além da relação entre a formação de professores e o fracasso escolar da alfabetização, que tem responsabilizado professores e alunos pelos problemas de desempenho e qualidade da educação, desconsiderando outras variáveis que condicionam a aprendizagem e qualidade da educação.

De acordo com Luckesi (2018, p. 200), para o desempenho satisfatório dos estudantes nos resultados da avaliação em larga escala, há que se viabilizarem investimentos necessários para que ocorra uma melhoria na qualidade da educação, incluindo componentes mais abrangentes da macroestrutura do sistema de ensino no país, envolvendo professores, gestores de instituições escolares e administradores públicos dos municípios, estados e federação, uma vez que a qualidade da educação não é optativa para o serviço público, mas uma obrigação.

## REPERCUSSÕES DA ANA NAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA RME

Com o objetivo de investigar a totalidade dialética que envolve a problemática entre políticas de alfabetização e a ANA na RME, apresentam-se os dados da pesquisa de campo realizada com os profissionais da SME e NRE/CIC. A coleta de dados da pesquisa conjugou os procedimentos metodológicos de entrevistas semiestruturadas e de questionários (*on-line*). Os sujeitos foram a coordenadora de Língua Portuguesa, que atua também como coordenadora do Grupo de Alfabetizadoras das Regionais<sup>7</sup> (denominada

<sup>7</sup>A função como Coordenadora do grupo de Alfabetização das regionais é planejar estudos de formação para o grupo, direcionar as ações do grupo, organizar a elaboração de formações junto ao grupo de alfabetizadoras auxiliando no estudo, planejamento e docência, dar apoio nas diferentes ações que desenvolvam em prol da alfabetização e de Língua Portuguesa até o 5.º ano (CLP).

CPL) e uma das alfabetizadoras<sup>8</sup> que atua no NRE do CIC (denominada ACIC). O NRE/CIC foi escolhido por possuir o maior número de escolas da RME e também por ter a alfabetizadora com maior tempo na função. Os questionários on-line (*forms*) foram enviados para todas as pedagogas das 26 escolas do NRE da CIC, sendo que apenas 6 pedagogas responderam o instrumento (denominadas PA, PB...).

Nesse contexto, buscou-se identificar as manifestações da coordenadora de Língua Portuguesa, da alfabetizadora do NRE/CIC e das pedagogas das unidades escolares sobre o uso dos resultados da ANA, com o objetivo de identificar as políticas educacionais e ações direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Pretende-se, com a análise sobre os dados levantados, oferecer elementos para a avaliação das políticas públicas municipais de alfabetização e qualidade social da educação na RME de Curitiba.

A professora CLP organiza formações para as alfabetizadoras dos 10 Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, com o objetivo de conectar todas as 185 escolas municipais em um único projeto educativo. Na entrevista, a CLP apontou que, de forma geral, é realizado um estudo sobre os resultados da ANA e, com base neles, que coincidem com o Currículo da SME, são realizadas as formações continuadas. Em suas palavras:

As formações no sentido de planejar cursos que falem das habilidades que são avaliadas na ANA já fazem parte do Currículo, se olhar o currículo da parte de alfabetização de 1º ao 3º ano, todas aquelas habilidades avaliadas pela ANA já fazem parte no currículo também, com critérios de ensino aprendizagem, e além disso o próprio trabalho das alfabetizadoras de núcleo que vão até as escolas e conversam com as professoras mais de perto [...] (CLP, 2018).

A coordenadora explica que a formação não tem o foco na preparação das professoras para treinar as crianças para as provas, mas, sim, verificar a dificuldade, como é o caso da leitura.

Não é o caso de fazer uma formação para a avaliação ANA, para ir bem na prova, mas, sim, para o desenvolvimento da criança mesmo, é por isso que a gente não tem um foco separado para ANA, dentro da formação a gente trabalha muito a leitura, que é a dificuldade que aparece na ANA (CLP, 2018).

A mesma entrevistada enfatiza que a formação é a principal ação vinculada ao PNAIC e ANA:

Os cursos de formação, esse é o ponto principal e acompanhamento pontual. O nosso foco é mais na formação mesmo, e descentralizada, para favorecer que os professores participem, mas nas formações tratar sempre de resgatar estudos do próprio PNAIC e trazer os critérios da ANA, mas a formação é o nosso carro forte (CLP, 2018).

A importância da formação continuada do PNAIC é destacada pela contribuição das orientações contidas nos cadernos e para o planejamento de sequências didáticas: “O PNAIC movimentou um pouco mais a Rede na formação dos professores, no sentido de que já havia várias orientações como os Cadernos Pedagógicos, encaminhamento em forma de sequência didática, com o PNAIC essa organização do planejamento ficou mais forte.” (CLP, 2018).

A formação continuada corresponde a uma das estratégias da Meta 5 do PNE e PME, que está sendo cumprida na SME. Sobre a formação continuada, Gatti (2008, p.58) alerta para o modelo compensatório de formação continuada no setor educacional, que não oferece atualização e aprofundamentos, renovações e criatividade pessoal em função das novas produções científicas, técnicas e culturais para os professores. Embora haja a formação oferecida pela SME, infere-se que a avaliação da aprendizagem na perspectiva diagnóstica ainda é pouco discutida, pois a coordenadora aponta a contribuição do PNAIC para a prática

<sup>8</sup> As atribuições das alfabetizadoras estão atreladas à formação dos professores que atuam nas escolas de sua regional, com cursos de formação continuada, nos quais são as docentes deles, e atendimento nas escolas, com questões específicas nas quais os professores necessitem de apoio. Também participam dos Conselhos de Classe trimestrais e finais, auxiliando na avaliação dos estudantes e no planejamento de ações para atingir os estudantes que necessitem de mais atenção em suas aprendizagens. Além dessas frentes de trabalho, atendem à demanda do NRE com solicitações específicas de formação e suporte em Língua Portuguesa (CLP).

avaliativa da aprendizagem e ressalta que os professores, antes do curso não faziam o acompanhamento e os apontamentos sobre o que a criança produz:

O PNAIC trouxe vários elementos, a questão da avaliação, porque até então, se olhar, até os próprios livros didáticos, antes do PNAIC, *não traziam muitos apontamentos sobre esse acompanhamento da aprendizagem*; com o PNAIC, trouxe todas aquelas tabelas de monitoramento para acompanhar por meio de ditado, por meio do que a criança já produz, da forma como ela oraliza, a leitura [...] (CLP, 2018).

A participação dos professores da RME no PNAIC não foi de 100%, como afirma a coordenadora, e não foi possível garantia da permanência do professor no ciclo de alfabetização:

A determinação da escolha de função não está ligada ao PNAIC, mas no documento orientador para escolha de vaga, possui um sistema criterioso, como continuação de ciclo, participação em cursos, que daria preferência para o professor que fez o PNAIC continuar nas turmas de alfabetização, mas não que seja uma regra, que só pode ficar se fizer PNAIC (CLP, 2018).

Para as pedagogas, os resultados da ANA se aproximam das avaliações que realizam no cotidiano de sala de aula, de modo que apenas uma discorda do resultado da ANA em sua escola. Para colaborar com as professoras no processo de alfabetização e no avanço dos estudantes com dificuldades, a maioria das pedagogas realiza o acompanhamento nas permanências, haja vista que 3 citaram a utilização do Plano de Apoio Individual (PAPI); 2 realizaram ações de apoio com corregentes e com atividades adaptadas aos alunos com dificuldades; a maioria cita a análise de materiais, avaliações diagnósticas de leitura e escrita, avaliações com outros especialistas e conversas com a família; 2 citam que realizam pré-conselhos, conselhos e pós-conselhos de classe.

Dessa forma, as respostas revelaram que, por meio de diferentes estratégias, há um trabalho de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização e de realização de atividades de intervenção, conforme indicam as respostas.

Fazemos acompanhamento a partir dos planejamentos, sequências didáticas juntamente com as professoras regentes, permanências concentradas. Apoio Escolar (trabalho de corregência) com aqueles alunos que apresentam dificuldade, Preenchimento do PAPI (Plano de Apoio Pedagógico Individual), Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação (PC).

13

O PAPI é realizado principalmente pela corregente, regente ou professor de apoio e deve ser registrado no Plano de Apoio, constando a data, as intervenções pedagógicas realizadas, os avanços e resultados obtidos. O PAPI, durante o ano letivo, deve compor o portfólio do estudante<sup>9</sup>.

No entanto, conforme ressalta a alfabetizadora da CIC, a efetivação do PAPI está relacionada a diversos fatores, entre os quais a necessidade de um professor para corregência, pois na escola o corre-gente muitas vezes assume as turmas de professores que faltam o trabalho.

Sabemos que, pelo número do pessoal, a corregência não está sendo efetivada, então nós temos algumas unidades que dão preferência para o ciclo I e não tiram os professores de corregência; também temos outras unidades que não têm nem para remédio corre-gente, é algo em extinção dentro da unidade (ACIC, 2018).

Não obstante as ações de formação continuada da SME, o apoio da alfabetizadora de NRE/ CIC e o trabalho das pedagogas nas permanências para planejar e analisar problemas e dificuldades dos alunos, constata-se que a ANA não é assumida como um instrumento de avaliação institucional, com a finalidade de analisar o contexto de aprendizagem de seus estudantes, já que as ações acontecem fragmentadas na escola, na relação com a mantenedora.

Quando o INEP divulga os resultados da ANA, o gestor escolar está recebendo um diagnóstico da situação da alfabetização de sua unidade escolar e cabe mobilizar o coletivo de seus profissionais

<sup>9</sup> O portfólio consiste em pasta individual, na qual são organizados trabalhos do estudante, durante um ano letivo, com o objetivo de documentar os percursos individuais de construção do conhecimento e subsidiar a análise dos avanços acadêmicos verificados no processo de ensino-aprendizagem.



para tomada de decisões e encaminhamentos sobre aquele resultado. Caso isso não ocorra, a ANA como função diagnóstica da aprendizagem e da escola perde a sua finalidade. Conforme Luckesi (2018, p.194), “a avaliação institucional tem por base os resultados-fim de sua ação: a aprendizagem por parte dos seus estudantes; e, a seguir, a verificação de todos os possíveis fatores intervenientes nos procedimentos de ensino dessa instituição”.

Entende-se como ações essenciais a elaboração de políticas e projetos para a melhoria do desempenho dos estudantes das turmas de alfabetização a articulação entre unidade escolar-NRE-SME, por compreender que a avaliação institucional é um recurso para a execução do planejamento de metas, ações e recursos necessários para atingir os resultados satisfatórios, neste caso, o direito da alfabetização. A avaliação institucional requer o envolvimento do coletivo de professores no processo educativo para refletir e avaliar os problemas de aprendizagem e seus condicionantes, conforme explica Freitas:

Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação de aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal (FREITAS *et al.*, 2014, p. 35).

Outro fator considerado importante e apenas uma escola realizou como ação é a informação dos resultados da ANA na escola e para os pais, uma vez que o INEP não disponibiliza os resultados por escolas, somente por município e estado, pelo fato de compreender que a ANA é uma avaliação diagnóstica e não de ranqueamento.

O questionário apresentou uma questão aberta para as pedagogas comentarem, em relação à ANA e ao processo de alfabetização que não foi abordado no instrumento. Constata-se, no relato espontâneo da PD, o comprometimento da unidade escolar para a consolidação da alfabetização no 3º ano, no entanto, descreve questões já apontadas pela ACIC nesta pesquisa, como o número reduzido do quadro de professores. A PD ressalta o número excedente de estudantes por turma, formando salas com 33 estudantes nas turmas de alfabetização, o que contradiz o número indicado no PME, que prevê a reorganização de, no máximo, 20 estudantes por turma no ciclo de alfabetização.

Observa-se um empenho muito grande por parte da EPA e dos professores regentes em fazer o melhor e, assim, conseguir alfabetizar todos os alunos. Porém, questões como número reduzido do quadro de professores, número excedente de estudantes por turma, falta de apoio/colaboração por parte dos pais, falta de apoio por parte da mantenedora, desvio da função da escola (assistencialista) interferem significativamente para o avanço e para a alfabetização e letramento da maioria dos alunos (PD, 2018).

Infere-se a falta de apoio por parte da mantenedora, que incumbe a escola de assumir o papel assistencialista, deixando de lado o investimento necessário para que a educação seja um instrumento de transformação social, assegurando condições básicas para a qualidade de ensino e aprendizagem de seus estudantes. Concorde-se com Esteban (2012, p.573) que “as políticas públicas devem zelar pelo bem viver das crianças, garantindo-lhes as condições necessárias a um desenvolvimento pleno e feliz; e a aprendizagem delas deve ser, sem qualquer dúvida, a principal preocupação da escola”.

Luckesi (2018, p. 194) sinaliza que a unidade escolar precisa ser investigada, partindo dos resultados da avaliação, de modo permanente, subsidiando decisões dos gestores, com o objetivo de assegurar a qualidade positiva da ação institucional e garantir a formação satisfatória de todos os seus estudantes. Em síntese, verifica-se que a SME de Curitiba possui um programa visível de formação continuada de professores, porém constata-se a necessidade de maior investimento e integração com as demandas específicas que caracterizam as singularidades de cada realidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação evidenciou que a formação continuada é a principal ação político-pedagógica da SME para cumprir a Meta 5 do Plano Nacional Educação (2014-2024) e do Plano Municipal de Educação

(2015-2025). No entanto, a legislação municipal não estabelece políticas correlatas para sanar os problemas internos e externos que interferem na qualidade da educação pública, como a de falta de recursos para melhorar a estrutura física e condições de trabalho e carreira dos profissionais nas escolas, o número de alunos em sala e de profissionais de apoio, entre outros. O PNE, assim como o PME, são centrais para a definição das políticas educacionais; porém, reforça-se a fala de Saviani (2016, p.29) de que não passam de uma carta de intenções.

Considerar a formação continuada como a principal política educacional para a elevação dos índices de alfabetização reforça os valores de uma educação neoliberal, baseada em uma perspectiva produtivista, uma educação mercantilizada, que busca resultados quanti-qualitativos, com baixos investimentos em programas compensatórios de governo. Não há investimentos em políticas socioeducacionais abrangentes e contínuas para uma efetiva melhoria de ensino.

Dessa forma, a SME atribui ao professor a responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar, esquecendo-se de que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas na sala de aula, mas é condicionado por determinantes externos e internos à escola. Portanto, as transformações dos processos de alfabetização não ocorrem apenas com a formação do professor dotado de técnicas, mas, sim, com a formação teórico-prática e o compromisso social da mantenedora com a qualidade da educação pública. Ressalta-se a necessidade de discutir a avaliação e sua função diagnóstica como elemento central da prática pedagógica de perspectiva emancipatória, pois efetiva sua finalidade epistemológica, isto é, “subsidiar decisões para promover aprendizagens satisfatórias para todos os estudantes” (LUCKESI, 2018, p.160).

Em suma, constata-se que as ações da SME de Curitiba não têm garantido a alfabetização de todos os estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental. A ênfase na formação continuada dos profissionais das turmas de alfabetização revelou que é insuficiente como política educacional de alfabetização. Porém, o ano de 2020 iniciou com um desafio ainda maior em relação à alfabetização, pois, de acordo com a BNCC, espera-se que o estudante esteja alfabetizado no final do 2º ano do ensino fundamental.

A descontinuidade de políticas e programas como PNAIC/ANA demandam pesquisas sobre a reestruturação do SAEB e a implantação da Política Nacional de Alfabetização, pois se retorna à concepção de que, para alfabetizar, é necessário o domínio de um método exclusivamente, desconsiderando as múltiplas facetas e procedimentos de ensino da alfabetização e do letramento infantil, como também o conjunto de fatores políticos e socioeducacionais responsáveis pela desigualdade social dos estudantes e das escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

ANGELI, R. **Desdobramentos políticos educacionais da avaliação nacional da alfabetização na Rede Municipal de Educação de Curitiba**. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, A., FRANCO C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, novembro/1999.

BRASIL. Lei n ° 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. p. 27833-41.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: livreto. Brasília, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL, MEC. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jul. 2006. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf). Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL, MEC. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2007/provinha\\_brasil\\_portaria\\_normativa\\_n10\\_24\\_abril\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf) Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL, MEC. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 6 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 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 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. 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: 18 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11, abr. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL/INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 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: 7 jun. 2019.

BRASIL/MEC. Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jun. 2015. Disponível em: [http://www.adurrj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria\\_482\\_7\\_6\\_13.htm](http://www.adurrj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm). Acesso em: 8 jan. 2019.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 out. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental**: 1º ao 9º ano. v. I. Curitiba, 2016. Disponível em: [http://multimedia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral\\_esquerda/menu/downloads/arquivos/10348/download10348.pdf](http://multimedia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10348/download10348.pdf). Acesso em: 8 out. 2019.

CURITIBA. **Perfil Econômico Da Regional CIC**, Agência Curitiba, de 01 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.agencia.curitiba.pr.gov.br/arquivos/regionais/perfil-economico-regional-cic.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CURITIBA. **Lei n. 14.681 de 24 de junho de 2015**, que garante o Plano Municipal de Educação (PME). Leis Municipais. Disponível em: <http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/6/pdf/00073422.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

DICKEL, A. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio/ago. 2016.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, out. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300016). Acesso em: 12 nov. 2019.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GOUVEIA, B. A. ANA como parte de uma ação articulada. In: CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>. Acesso em: 15 jul. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?t=publicacoes>. Acesso em: 15 dez. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA – Documento Básico, Edição 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 fev. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Belo Horizonte, MG, v. 1 n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

PORTAL DO MEC. **Ministro da educação anuncia mudanças no sistema de avaliação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SAVIANI, D. O Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos. In: FERREIRA, N.S.C.; FONTANA, M. I.; SALOMÉ, J. S. (Orgs.). **Políticas públicas e gestão da educação: desafios e compromissos**. v. 1. Curitiba: CRV, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan./abr. 2004.

SOUSA, C.P.de; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.48, p. 13-23, 1º sem. de 2019.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2297/2248>. Acesso em: 9 nov. 2019.