

Avaliação Nacional da Alfabetização: Princípios, finalidades e resultados

 *Thamara Maria de Souza* *
Alisson Moura Chagas **
Robson Borges Dias ***

Resumo: O artigo objetiva descrever a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o alinhamento do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) à esta política pública educacional. Trata-se de um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa que discute as seguintes temáticas: Avaliação Externa, Avaliação Nacional da Alfabetização e Avaliação para as Aprendizagens. No quadro teórico os autores: Paro (2001); Freitas et. al. (2009); Freitas (2013); Cook-Gumperz (2008); Hoffman (1996); Tardif (2014); Sacristán (1999) e Franco; Longarezzi (2011) fundamentam a discussão. O principal resultado encontrado foi que a ANA é parte de um todo mais amplo e, que por isso sua análise e interpretação tornam-se necessárias quando se deseja alinhar a prática no BIA a esta política.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Avaliação para as Aprendizagens. Pesquisa Bibliográfica.

* *Thamara Maria de Souza* é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB), especialista em Recursos Humanos, Gestão Pedagógica e Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada em Pedagogia. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação. Contato: tmasouza@hotmail.com.

** *Alisson Moura Chagas* é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB), especialista em Orientação Educacional, Docência do Ensino Superior e Educação à Distância, graduado em Letras e Pedagogia. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação. Contato: alissonescola@gmail.com.

*** *Robson Borges Dias* é mestre e doutor em Comunicação. Professor e pesquisador do PPGE/UCB, linha de pesquisa: Política, Gestão e Avaliação da Educação. E também do PPGCOM/UCB, linha Estratégica e Gestão Comunicacional. Contato: r.ucbprofessor@gmail.com.

Introdução

O estudo passa por uma revisão de literatura que trata das seguintes temáticas: Avaliação Externa, Avaliação Nacional da Alfabetização e Avaliação para as Aprendizagens. No quadro teórico os autores: Paro (2001); Freitas et. al. (2009); Freitas (2013); Cook-Gumperz (2008); Hoffman (1996); Tardif (2014); Sacristán (1999) e Franco; Longarezzi (2011) fundamentam a discussão.

O artigo está organizado em três seções, além dessa introdução. A primeira discute a Avaliação para as Aprendizagens empregada no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) do Distrito Federal (DF) e o alinhamento desta prática avaliativa a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A segunda seção apresenta os princípios, finalidades e resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização no Centro-Oeste e no Distrito Federal. A terceira seção discute os limites e as possibilidades da prática pedagógica no BIA diante da ANA.

Avaliação para as Aprendizagens: Alinhamento do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Os processos avaliativos são parte integrante do currículo. A LDB/1996 determina em seus artigos 12, 13 e 24 que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, têm a incumbência de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento zelando pela aprendizagem. O artigo 24, inciso V, traz o seguinte detalhamento quanto aos critérios para verificação do rendimento escolar na Educação Básica:

V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a. avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b. possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c. possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d. aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e. obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (FRAUCHES, 2007, p. 64-69).

A organização escolar em ciclos em consonância com todos estes critérios adota a progressão continuada¹, como continuidade do aprendizado em vez da reprovação. Paro (2001) prefere denominar correção do processo educativo ao invés de recuperação. O autor

esclarece que não é possível recuperar algo que não existiu e, que por isso se trata na verdade de uma correção em processo onde se busca o aprendizado daquilo que não se aprendeu. O autor (2001) aponta ainda que a correção do processo deve ser pensada como um princípio derivado da avaliação. Sendo assim, tanto a avaliação quanto a recuperação ou correção em processo ocorreriam de forma contínua com vistas a obter um aprendizado que não ocorreu num primeiro momento, mas que gradativamente por meio de intervenções precisas e pontuais possa vir a se concretizar.

Discutir o entendimento sobre recuperação na organização escolar em ciclos para as aprendizagens torna-se central tendo em vista que o objetivo dos ciclos é fazer o aluno progredir em suas aprendizagens de forma ininterrupta evitando assim a reprovação, ou seja, superar a lógica da exclusão. Nesse sentido, buscou-se analisar o que determina as Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), por meio do Parecer 93/2014, sobre avaliação na Educação Básica, com ênfase na avaliação para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), local de implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

As Diretrizes de Avaliação da SEEDF afirmam que na rede de ensino público do DF busca-se “avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se” (SEEDF, 2014a, p. 12). A recuperação neste documento é denominada de intervenção processual. O documento (SEEDF, 2014a) orienta que a intervenção processual seja registrada em diário, pelo docente, de forma que contemple as necessidades evidenciadas pelo estudante e descreva as atividades utilizadas para a promoção do seu avanço. O documento (SEEDF, 2014a) sugere ainda que a intervenção processual seja realizada por meio de atividades diversificadas, no horário das aulas ou no contraturno, pelo professor e/ou demais profissionais da escola, durante todo o ano letivo. E, que sejam ofertados reagrupamentos, projetos interventivos ou outros recursos criados pela escola com vistas à aprendizagem contínua. (SEEDF, 2014a).

Conforme Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo, para as Aprendizagens “adota-se a expressão avaliação *para as aprendizagens*, em lugar de avaliação das aprendizagens, pois é a que se harmoniza com a avaliação formativa” (SEEDF, 2014a, p. 29, grifo do autor). Desta forma, o processo avaliativo assume “centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos” (SEEDF, 2014, p.29). O princípio norteador do processo avaliativo não é mais a nota, mas, sim, o avanço obtido pelo aluno ao longo de sua trajetória acadêmica. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem torna-se prática reflexiva, pois fornece

indicadores para que sejam superadas limitações de ensino e de aprendizagem.

Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “a avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (BRASIL, 2013a, p.123). A avaliação formativa, preferencialmente, precisa ocorrer ao longo de todo o percurso educacional visando identificar potencialidades e problemas no processo de ensino e de aprendizagem. “A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos” (BRASIL, 2013a, p. 123). Nesse sentido, quanto mais demorada for essa intervenção, maiores serão as probabilidades de se agravar o problema e, conseqüentemente, torná-lo de difícil solução.

Na SEEDF, adota-se a função formativa da avaliação. A SEEDF entende que a avaliação formativa “alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido” (FREITAS et. al., 2009, p. 14). Sendo assim, a SEEDF orienta que avaliação não deva restringir-se ao final de um processo como mera reguladora de quais alunos estarão aprovados ou reprovados, “mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais” (FREITAS et. al., 2009, p. 17).

Na concepção formativa, todos se avaliam e são avaliados compondo um movimento dialético que tem como elemento-chave o diálogo. “O *feedback* ou retorno de informações aos aprendizes é indispensável para o processo avaliativo, seja em sala de aula, seja no exercício profissional, propiciando que o avaliado se mantenha informado sobre suas aprendizagens” (SEEDF, 2014a, p.14). Coadunando com esta perspectiva de avaliação formativa, tem-se a progressão continuada das aprendizagens. A SEEDF, por meio da Diretrizes de Avaliação (2014-2016), defende a ideia de que o estudante avance enquanto aprende e aprenda à medida que progride.

No Ensino Fundamental, anos iniciais, a avaliação ocorre por meio de observações e registros sistemáticos, realizados pelo professor, acerca dos progressos obtidos por cada estudante individualmente e, pela turma, coletivamente. A descrição do desempenho dos estudantes é feita por meio de Registro de Avaliação – RAV e do Registro de Conselho de Classe. “Devem constar nesta descrição todas as informações referentes às aprendizagens já construídas e aquelas ainda não construídas pelo estudante, bem como as intervenções necessárias à progressão ininterrupta do processo” (SEEDF, 2014a, p. 15).

A “Vivência” é uma das estratégias adotadas pela

SEEDF no Bloco Inicial de Alfabetização, objetivando possibilitar o avanço do estudante para o ano escolar seguinte, caso o seu progresso seja evidenciado. As Diretrizes de Avaliação da SEEDF (2014-2016) chamam a atenção para a necessidade de se envolver a família no processo avaliativo como prática de uma gestão democrática. No documento (SEEDF, 2014a) é enfatizado que a adoção de estratégias para manter as famílias informadas “acerca da organização do trabalho pedagógico, dos procedimentos, critérios e instrumentos adotados para avaliar as aprendizagens dos estudantes/filhos tende a potencializar formas de atuação das famílias com os profissionais de educação” (SEEDF, 2014a, p. 34).

Também ressalta que as famílias dos estudantes devem participar do processo avaliativo do trabalho da escola (avaliação institucional); tomar conhecimento acerca dos índices de desempenho e exames em larga escala “para que não fiquem apenas com a informação veiculada por agentes jornalísticos que visibilizam, por meio de ranking, somente o aspecto quantitativo dessas avaliações” (SEEDF, 2014a, p.35). Além disso, orienta que as famílias recebam esclarecimentos sobre o que significam os registros avaliativos (boletins, relatórios, escalas e símbolos utilizados) para que tenham condições de dialogar com os professores e demais profissionais da educação que atuem na escola e, compreender a situação de aprendizagem em que se encontram seus filhos (SEEDF, 2014a).

As Diretrizes de Avaliação da SEEDF definem o Conselho de Classe como espaço de discussão e articulação do processo de educação, ensino e aprendizagem. “No DF, a Lei nº 4.751/2012 reserva ao Conselho de Classe o status de colegiado que comporá com outros mecanismos de garantia da participação democrática dentro da escola”. (SEEDF, 2014a, p. 45). E, compreende que o Conselho de Classe quando bem conduzido favorece a articulação dos três níveis da avaliação (aprendizagem, institucional e de larga escala). “Ao passo que apresenta e analisa os resultados ou desempenhos dos estudantes, servirá para que a escola se avalie e promova ações que reorientem seu trabalho pedagógico” (SEEDF, 2014a, p. 45).

O documento evoca como componente essencial da avaliação formativa a autoavaliação. Ela é definida como um “processo pelo qual o próprio estudante analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções, sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem” (SEEDF, 2014a, p.54). Além disso, o documento determina que ela deva ocorrer em todas as etapas/ modalidades da Educação Básica.

A avaliação, na condição de uma das categorias da organização

do trabalho pedagógico na escola e da escola, deve ser contemplada com capítulo próprio no Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar. Para que tal assertiva não se torne apenas texto fora de um contexto, a própria avaliação precisa ser avaliada, o que se denomina meta-avaliação. Estas Diretrizes têm como princípio, como meio e como fim a avaliação formativa, que se afina com o compromisso desta Secretaria de Estado de Educação em promover o avanço dos estudantes por meio das aprendizagens. Nessa perspectiva, reiteramos que a avaliação formativa é, sobretudo, a avaliação para as aprendizagens e reflete o compromisso de todos com a construção de uma Escola verdadeiramente democrática, pública e de qualidade social (SEEDF, 2014a, p. 63).

Embora, as Diretrizes da Avaliação da SEEDF (SEEDF 2014a) tragam em seu discurso uma concepção e uma prática de avaliação baseada na lógica da inclusão, pois emprega o princípio da avaliação para as aprendizagens tendo como força motriz a progressão continuada, seus resultados indicam que no DF continuam sendo produzidas elevadas taxas de reprovação e distorção de idade-série no Bloco Inicial da Alfabetização. Cabe esclarecer que estas taxas ocorrem somente ao final do BIA, no 3º ano, que é quando pode-se empregar a reprovação. Tal afirmativa pode ser evidenciada de acordo com os quadros 1 e 2, extraídos do Painel Educacional disponível no site do INEP (2019) acerca da taxa de reprovação e distorção idade-série da rede estadual do DF.

Quadro 1

	Taxa de Reprovação		
	2015	2016	2017
1º ano	2	1,6	1,7
2º ano	1,6	1,1	1,2
3º ano	17,8	16,9	15,4
4º ano	5,5	4,4	3,2
5º ano	8,6	7,5	7

Fonte: INEP (2019)

Quadro 2

	Taxa de Distorção idade-série		
	2015	2016	2017
1º ano	5,6	3,3	2,9
2º ano	5	4,5	4,2
3º ano	17,9	17,5	16,8
4º ano	17,6	19	18
5º ano	20,8	20,7	22

Fonte: INEP (2019)

Existe, neste sentido, um distanciamento entre os fundamentos e a intencionalidade que sustentam a prática preconizada nas Diretrizes da Avaliação da SEEDF com as possibilidades ou não de serem de fato viabilizadas. Segundo Paro (2001, p. 70), “nenhuma política educacional consistente tem chances de sair do âmbito das intenções para alcançar os objetivos práticos a que se propõe se não leva em consideração as predisposições daqueles que são diretamente encarregados de executá-las”. Significa compreender que mesmo existindo a intenção da ruptura com as práticas excludentes e classificatórias, o simples fato da presença da possibilidade de se reprovar o estudante, impede ou impossibilita a criação de outros mecanismos de apoio à aprendizagem mais inclusivos.

Sobre a presença da reprovação no contexto escolar, Freitas (2013), ao discutir os dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação, compreendeu que a manutenção da reprovação não garante a aprendizagem e, afirmou que a avaliação “consiste em responsabilidade coletiva e orienta-se no sentido da transformação das condições que naturalizam o fracasso escolar, desde o pressuposto de que todos têm condições de aprender e têm direito à progressão continuada em sua trajetória escolar” (FREITAS, 2013, p. 76-77).

Sobre as taxas de reprovação, distorção idade-série, resultados de desempenho dos alunos do Bloco Inicial de Alfabetização no Brasil, Centro-Oeste e Distrito Federal e o possível alinhamento do BIA à ANA é que tratam as seções a seguir.

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): princípios, finalidades e resultados

Tendo em vista, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ser uma avaliação externa, de larga escala, a sua aplicação “tem instigado a curiosidade de pesquisadores da área quanto à sua relevância e implicações na política educacional de alfabetização, bem como nas consequências desta avaliação no interior das escolas” (ALBERTON, 2017, p. 82).

No Bloco Inicial de Alfabetização, a avaliação se dá em três níveis, a saber: avaliação para as aprendizagens (feita pelo professor), avaliação institucional (feita pelo coletivo da escola) e a avaliação externa (feita pelo MEC). É válido ressaltar que “cada vez mais estes três níveis de avaliação tenderão a interagir entre si” (FREITAS et.al., 2009, p.10).

Conforme dados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2013b) a ANA insere-se no BIA numa perspectiva de avaliar para redirecionar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e, também de induzir a produção de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade da alfabetização no país. Ela tem por objetivos:

- avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do EF;
- produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2016a, p. 13).

Trata-se de uma avaliação externa, censitária, aplicada nos anos de 2013, 2014, 2016. O Documento base da ANA foi escrito como uma previsão do que deveria ser a avaliação, no entanto sofreu mudanças no decorrer do tempo (além da sua inclusão no SAEB). Conforme Documento Básico (BRASIL, 2013b), a ANA foi criada e instituída, no ano de 2013, pelo MEC para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

As avaliações em larga escala, em especial, possibilitam a produção de dados em nível nacional/ regional/local, subsidiando as políticas públicas para o desenvolvimento de estratégias de intervenção em possíveis dificuldades encontradas nos diferentes contextos educacionais (BRASIL, 2013b, p. 13).

A ANA passou por aprimoramentos em 2017 e foram previstas alterações para o ano de 2019:

- Conforme a resolução CNE nº 2, de 22/12/2017 da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) serão implementadas novas Matrizes de Língua Portuguesa e Matemática tendo o 2º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, como etapa de referência.
- A população-alvo passa a ser o 2º ano do EF.
- A aplicação dos testes passa a ser mediada por um aplicador de perfil especializado, semelhante ao de professores do 2º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.
- Há previsão de itens de resposta construída tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática. Em 2020, serão utilizados novos descritores de proficiência para o 2º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.
- Haverá a possibilidade de adesão facultada a quaisquer escolas particulares que ofereçam as etapas avaliadas, mediante recolhimento de valor.
- A aplicação ocorrerá em anos ímpares (2019-2021) e a divulgação dos resultados e indicadores em anos pares (2020 – 2022). (INEP, 2018)

Os dados da ANA são divulgados pelo Inep por meio de Boletins das escolas, Painel Educacional de Estados e Municípios e Microdados que ficam disponíveis no site do Inep. Cabe ressaltar que não há divulgação de resultados por aluno. Conforme Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013b):

(...) a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL,2013b, p. 14).

É importante destacar que o SAEB/ANA afere apenas alguns aspectos do letramento e que suas Matrizes de Referência contemplam uma seleção de habilidades que devem refletir o fenômeno mensurado denominado tecnicamente de constructo (BRASIL, 2016a). Sendo assim, conforme descrito no Documento Básico da ANA (BRASIL,2013b), as Matrizes de Referência não substituem o Currículo, pois ele é muito mais amplo. Elas são apenas um recorte do conjunto de habilidades do Currículo.

A Matriz de Língua Portuguesa da ANA possui 12 habilidades, consideradas pelo órgão aplicador, como sendo as mais necessárias à alfabetização. Em Matemática, a Matriz de Referência, contempla 18 habilidades também consideradas como as mais necessárias à alfabetização matemática.

Conforme documento básico (BRASIL, 2013b) os testes da ANA são compostos por 20 itens. No de Língua Portuguesa 17 itens são objetivos de múltipla escolha e três itens de produção escrita. Estes itens de produção escrita, abertos, tem por objetivo aferir o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir texto (BRASIL,2016a). A aplicação da ANA ocorre em dois dias, consecutivos, nos quais os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, das escolas públicas com pelo menos 10 alunos matriculados nesse ano de escolaridade, respondem aos testes de Leitura, Escrita e Matemática.

Ainda de acordo com o documento básico (2013b), as aplicações da ANA são realizadas com a presença do professor da turma na sala. O teste de leitura dura uma hora. O teste de escrita dura 30 minutos e o de Matemática uma hora. Para os alunos com deficiência é concedido 20 minutos a mais em cada teste; os cadernos de testes são adaptados, conforme a necessidade e, os aplicadores são especialistas (ledor, intérprete de libras e guia-intérprete).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA possui dois eixos estruturantes: leitura e escrita. A Matriz de Referência de Matemática possui quatro eixos estruturantes: numérico e algébrico; geometria; grandezas e medidas; tratamento da informação (BRASIL, 2013b). Cada eixo refere-se a um conjunto de habilidades, conforme descrito nos quadros 3 a 5.

Conforme dados do Panorama Educacional disponibilizados pelo INEP (BRASIL, 2016a), sobre os dados do público alvo da ANA: cerca de 81% das escolas do país ofertam o 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, o que representa um total de 2.492.601 estudantes matriculados. A taxa de distorção idade-série dos alunos concluintes do BIA, conforme Relatório da ANA (BRASIL, 2016a) ainda é expressiva.

Observa-se no quadro 5, que as Regiões Norte e Nordeste apresentam as maiores taxas de estudantes com distorção idade-série no 3º ano do Ensino Fundamental

Quadro 3 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

Eixo Estruturante	Habilidades
Leitura	H1 – Ler palavras com estrutura 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 articulam 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, 2013b, p. 17.

Quadro 4 - Matriz de Referência de Matemática.

Eixo Estruturante	Habilidades
Numérico e algébrico	H1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.
	H2 – Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica.
	H3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.
	H4 – Comparar ou ordenar números naturais.
	H5 – Compor e decompor números.
	H6 – Resolver problemas que demandam as ações de juntar separa, acrescentar e retirar quantidades.
	H7 – Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades.
	H8 – Cálculo de adições e subtrações.
	H9 – Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação.
	H10 – Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão.
Geometria	H11 – Identificar figuras geométricas planas.
	H12 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
Grandezas e Medidas	H13 – Comparar e ordenar comprimentos.
	H14 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.
	H15 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medidas.
	H16 – Ler resultados de medições.
Tratamento da Informação	H17 – Identificar informações apresentadas em tabela.
	H18 – Identificar informações apresentadas em gráficos.

Fonte: BRASIL, 2013b, p. 17.

Quadro 5 - Taxa de distorção idade-série dos alunos público-alvo da ANA

Agregação	Percentual
Nacional	14,90%
Sudeste	10,40%
Sul	11%
Centro-oeste	12,90%
Norte	20,20%
Nordeste	21,40%

Fonte: elaborado pela autora com base no Relatório do SAEB-ANA (BRASIL, 2016a, p. 214).

– Anos Iniciais. Já as regiões Sul e Sudeste apresentam as menores taxas. É importante ressaltar que estes dados são gerados a partir dos testes de alfabetização enquanto produtos da escolarização. Isso significa dizer que a alfabetização é concebida como uma “disciplina formal de raciocínio letrado, que assume a forma de

Quadro 6 - Descrição dos níveis de proficiência na leitura.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Elementar	Básico	Adequado	Desejável
Insuficiente		Suficiente	

Fonte: BRASIL, 2016a.

Quadro 7 - Descrição dos níveis de proficiência em Matemática.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Elementar		Adequado	Desejável
Insuficiente		Suficiente	

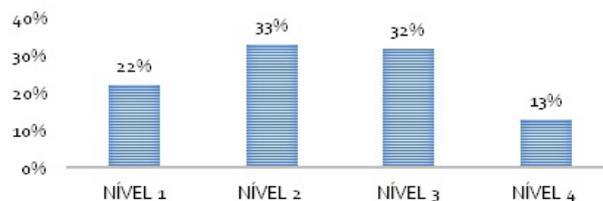
Fonte: BRASIL, 2016a.

Quadro 8 - Descrição dos níveis de proficiência na escrita.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Elementar		Adequado		Desejável
Insuficiente			Suficiente	

Fonte: BRASIL, 2016a.

Gráfico 1 - Proficiência em Leitura na ANA/2016.

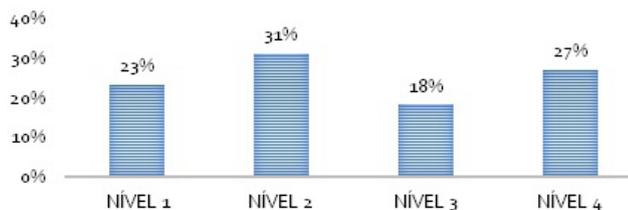


Fonte: BRASIL, 2016a.

um conjunto de habilidades técnicas” (COOK-GUMPERZS, 2008, p. 54). Segundo Cook-Gumperzs (2008), são essas habilidades técnicas que compõem os testes de alfabetização geradores das taxas de alfabetização (COOK-GUMPERZS, 2008).

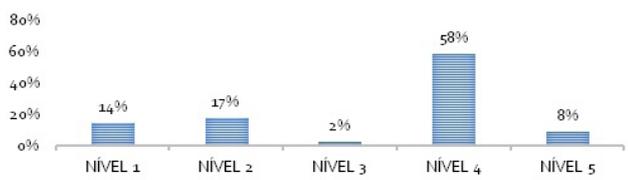
Os resultados são expressos em escalas de proficiência: escala de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática. “Uma escala de proficiência é uma representação que distribui os resultados das proficiências dos alunos numa reta onde a qualidade das aprendizagens é crescente” (INEP, 2018). Para o cálculo é empregado um

Gráfico 2 - Proficiência em Matemática na ANA/2016.



Fonte: BRASIL, 2016a.

Gráfico 3 - Proficiência em Escrita na ANA/2016.



Fonte: BRASIL, 2016a.

ponto médio de desempenho no valor de 500 e um desvio padrão de 100. “É a partir dessa informação que o programa computacional estima os valores dos parâmetros e das proficiências” (INEP, 2018). A escala de proficiência de leitura e matemática apresenta quatro níveis. Já a escala de proficiência da escrita apresenta cinco níveis. A descrição dos níveis de proficiência consta nos quadros 6 a 8.

De acordo com o Relatório da ANA (BRASIL, 2016a), dos 2.492.601 estudantes previstos² para participação da ANA no país, 2.160.601 realizaram os testes de leitura e escrita e, 2.206.625 o teste de Matemática. A distribuição dos alunos de acordo com os níveis de proficiência em Leitura no Brasil está descrita no gráfico 1.

O gráfico 1 mostra que dos 2.160.601 que realizaram o teste de leitura, apenas 13% encontra-se no nível desejável de proficiência, considerado suficiente. Enquanto que 55% estão no nível elementar e básico, ou seja, insuficiente. Cada nível apresenta uma interpretação pedagógica disponível no relatório ANA-SAEB (BRASIL, 2016a).

Dos 2.206.625 que realizaram o teste de Matemática, o gráfico 2, abaixo, mostra que 54% dos estudantes encontram-se no nível elementar de proficiência, considerado insuficiente. Enquanto que 32% estão no nível adequado, e somente 13% no nível 4, ou seja, desejável.

O gráfico 3 mostra que dos 2.160.601 estudantes que realizaram o teste de escrita, 35% encontram-se no nível elementar de proficiência, considerado insuficiente. Enquanto que 58% estão no nível 4, adequado. E, somente 8% no nível 5, ou seja, desejável.

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Região Centro-Oeste e Distrito Federal

O Distrito Federal possui 44.640 estudantes

Tabela 1 - Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura.

Níveis	Centro-Oeste	Distrito Federal
Nível 1	16%	12%
Nível 2	35%	33%
Nível 3	36%	40%
Nível 4	13%	16%

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Relatório SAEB-ANA (BRASIL, 2016a, p. 73).

Tabela 2 - Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Escrita.

Níveis	Centro-Oeste	Distrito Federal
Nível 1	10%	7%
Nível 2	17%	14%
Nível 3	3%	3%
Nível 4	62%	64%
Nível 5	9%	12%

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Relatório SAEB-ANA (BRASIL, 2016a, p. 75).

Tabela 3 - Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Matemática.

Níveis	Centro-Oeste	Distrito Federal
Nível 1	18%	13%
Nível 2	34%	31%
Nível 3	21%	22%
Nível 4	27%	35%

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Relatório SAEB-ANA (BRASIL, 2016a, p. 75).

matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Desses, 33.253 estão matriculados em escolas públicas e 11.387 em escolas privadas. Ao todo, 42.389 estudantes encontram-se matriculados em escolas urbanas e 2.251 em escolas rurais (BRASIL, 2016a).

Dos 33.239 estudantes previstos para o SAEB-ANA 2016, 87,6% estavam presentes nos testes de leitura e 89,7% realizaram os testes de Matemática. A distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática, com base nos dados do Relatório SAEB-ANA (BRASIL, 2016a), divulgado pelo Inep, na Região Centro-Oeste e no DF está descrita nas tabelas 1 a 3.

Os dados revelam que no Distrito Federal 45% dos estudantes encontram-se nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, ou seja, no nível insuficiente. E 56% nos níveis 3 e 4, considerados suficientes. Esse percentual é superior ao de sua Região que apresenta 49% dos estudantes nos níveis 3 e 4 considerados suficientes e 51% nos níveis insuficientes. Na escrita, 64% dos estudantes encontram-se no nível 4 e, 12% no nível 5. Isso significa dizer que 76% dos estudantes estão no nível suficiente. O percentual é de 5% acima de sua

Região. Em Matemática 44% dos estudantes estão nos níveis 1 e 2, considerados insuficientes.

Na Região Centro-Oeste, o percentual nos níveis 1 e 2 foi de 52%. Nos níveis 3 e 4, considerados suficientes, a Região Centro-Oeste apresentou 48% dos seus estudantes concentrados nestes níveis de proficiência e, o Distrito Federal 57%. Consta-se que o Distrito Federal ainda necessita investir bastante em estratégias que favoreçam o ensino e a aprendizagem, principalmente, da Leitura e da Matemática. O mesmo aplica-se para a Região Centro-Oeste.

Quanto aos indicadores referentes ao público-alvo do SAEB-ANA (BRASIL, 2016a, p. 185) do Distrito Federal, têm-se as seguintes informações: 82,4% dos docentes possuem a formação considerada adequada; 48,3% das escolas têm porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em dois turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino; 67,3% das turmas possuem até 24 alunos por turma; 58,9% das escolas possuem dependências acessíveis ao público com deficiência e 77,4% possuem banheiros acessíveis; 96,4% das escolas possuem acesso à internet e 84,6% possuem computadores para uso dos alunos; 22,9% das escolas possuem Bibliotecas e 79,6% possuem salas de leitura; 55,8% das escolas são classificadas como médio Alto no nível de indicador Socioeconômico e, 8,8% dos estudantes estão matriculados em tempo integral.

Quanto à distorção idade-série, 17,1% dos estudantes têm 10 ou mais anos de idade nessa etapa. Com este dado é possível inferir que o uso da supressão da reprovação ocorre somente nos dois primeiros anos do Bloco Inicial de Alfabetização do DF deslocando, desta forma, a problemática da reprovação para o final deste 1º bloco do 2º Ciclo. Há que se considerar a recorrência das elevadas taxas de reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental na organização escolar em ciclos evidenciando uma possível resistência à aprovação ou uma má compreensão dos fundamentos que norteiam a organização escolar em ciclos no DF.

Paro (2001) esclarece que a resistência à aprovação é proveniente da ausência ou escassez de fatores institucionais, tais como condições adequadas de trabalho na escola e a maneira como esta encontra-se organizada. O referido autor (2001) aponta três formas pelas quais os fatores institucionais atuam na indução dos educadores a resistirem à promoção de estudantes: “a pressão das condições materiais escolares adversas à realização de um ensino de qualidade; a prevalência da reprovação como estruturante do ensino; e a ausência de medidas do sistema de ensino tendentes a facilitar a aceitação da aprovação” (PARO, 2001, p. 98).

Sobre a resistência dos educadores em abrir mão da reprovação apontada por Paro (2001), outros autores (HOFFMAN, 1996; TARDIF, 2014; SACRISTÁN, 1999;

FRANCO; LONGAREZZI, 2011) concordam que as marcas deixadas na personalidade de muitos professores pelas experiências vividas enquanto estudantes influenciam suas concepções de avaliação e, conseqüentemente, de reprovação. Segundo Paro (2001), “a superação dessa situação exige apropriação teórica do real e familiaridade com conhecimentos da Pedagogia e da Didática, não se processando apenas no nível do senso comum” (PARO, 2001, p. 122).

Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): possibilidades e limites da prática pedagógica diante da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A Avaliação Nacional da Alfabetização se caracteriza por um processo de avaliação externa que tem como ponto de partida e de chegada a prática pedagógica. Ela fornece informações que apontam onde estão as dificuldades do processo de alfabetização, ou seja, as condições de oferta do BIA para que possam ser definidas estratégias e ações de enfrentamento destas situações. Esta reflexão sobre a realidade educacional tanto no âmbito local quanto na esfera dos sistemas permite aos gestores e educadores tomarem decisões acerca das intervenções necessárias à garantia da aprendizagem dos estudantes.

Esta discussão sobre a qualidade do ensino e da educação suscita o diálogo entre todos os profissionais que atuam e participam do contexto escolar, incluindo as famílias dos estudantes. “Neste cenário, o professor ocupa posição de destaque na mediação entre os saberes científicos e a comunidade. É um ator que age junto aos sujeitos da educação e, por vezes, constitui-se no polo de referência política, social e escolar” (SOLIGO, 2010, p. 119). Neste sentido, enquanto ator político-social, o professor torna-se responsável por atuar como agente de mudança e de inovação do sistema educacional, ou simplesmente por manter e reproduzir estruturas cristalizadas (SOLIGO, 2010).

Na concepção freireana, o educador não é neutro. Ele possui uma opção política que envolve sua metodologia, os materiais escolhidos, os métodos utilizados e os valores acerca do mundo que perpassam sua ação pedagógica. [...] a reflexão sobre a prática cotidiana do professor contribui para o redirecionamento do fazer pedagógico e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento da ação docente (SOLIGO, 2010, p. 122).

Esta prática reflexiva cotidiana do professor implica na adoção de uma postura investigativa na qual ele busque continuamente questionar não apenas sua prática, mas também as políticas educacionais que contribuem ou não para o sucesso de sua atuação. Sabe-se da impossibilidade em se responder a todas as indagações que surgem em virtude da implementação da ANA bem como em relação às suas possibilidades e limites, tais

como: A ANA tem contribuído para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa formativa na escola? A ANA tem estimulado a melhoria do processo de alfabetização? O que pensam os professores sobre esta política? Os professores utilizam os indicadores produzidos pela ANA em prol da melhoria da aprendizagem de seus estudantes? Qual a relevância desta política para o professor?

No entanto, percebe-se como um caminho possível e viável apontar como reflexão “a necessidade de consciência e responsabilidade do professor para o conhecimento do contexto e da realidade escolar, das necessidades específicas da comunidade na qual está inserido e das políticas públicas nacionais ou locais” (SOLIGO, 2010, p. 123). Tendo em vista que, diante desses e de tantos outros questionamentos que surgem em meio a prática cotidiana docente, a reflexão, o diálogo e o trabalho em conjunto, constituem-se em importantes elementos na busca pela qualidade da educação. Sabe-se que as avaliações em qualquer nível (da aprendizagem, institucional ou de larga escala) só “adquirem significação quando seus processos e resultados são abertos e trabalhados como construção e diagnóstico de parte da realidade da escola” (SOLIGO, 2010, p. 124).

Entende-se que a prática pedagógica no BIA não é única e, exclusivamente condicionada pela ANA, mas admite-se que esta pode exercer uma certa influência direta ou indireta sobre tal prática. Compreende-se que outros elementos condicionam e norteiam o trabalho docente neste segmento, tais como: Base Nacional Curricular Comum (BNCC); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens; Diretrizes de Avaliação da SEEDF: avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala (2014-2016); Currículo em Movimento da Educação Básica, Ensino Fundamental, Anos Iniciais; Parâmetros Curriculares Nacionais e, o próprio Projeto Político-Pedagógico do sistema de ensino, dentre tantos outros. Portanto, “ainda que se admita a influência das avaliações sobre o currículo de fato praticado nas escolas, o professor está envolto num contexto mais amplo, onde escolhas internas e interferências externas são praticadas” (SOLIGO, 2010, p. 125).

Nesta perspectiva, é de fundamental importância que o professor reflita sobre suas escolhas e busque problematizar aquilo que é externo à realidade em que a escola está inserida objetivando perceber as potencialidades e limitações dos processos e práticas avaliativas (internas e externas). Desta forma, conforme apontado por Soligo (2010)

(...) o diferencial entre a formatação ou regulação do que é ensinado a partir das avaliações padronizadas e a reflexão sobre o processo de forma crítica e consciente dependerá, em grande medida, da consciência do professor sobre suas escolhas. Mesmo que os exames contribuam para o direcionamento de saberes a serem trabalhados, o professor pode exercer sua reflexão sobre os benefícios e prejuízos de tais saberes na vida de seus estudantes (SOLIGO, 2010, p.127).

A SEEDF possui um currículo que norteia o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no 2º Bloco do 2º ciclo da organização escolar em ciclos para as aprendizagens. Denominado Currículo em Movimento para Educação Básica. Os objetivos e conteúdos propostos, especificamente, para o BIA em Língua Portuguesa estão organizados de forma a atender as seguintes áreas: leitura; produção escrita e oral; conhecimentos linguísticos articulados com os textos; literatura. Em Matemática, os conteúdos e objetivos estão divididos em blocos: números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento das informações. O documento destaca que

(...) tal divisão visa apenas facilitar a visão geral daquilo que deve ser trabalhado nos anos iniciais. A organização do trabalho em sala de aula deve privilegiar a interação de conteúdos matemáticos entre si e com outras áreas do saber. Não há divisões por bimestre, pois todos os blocos devem ser tratados em todos os bimestres, com objetivos diferentes, prevendo a ampliação dos mesmos a partir dos conhecimentos de cada turma e, ao mesmo tempo, da escola como um todo (SEEDF, s/d, p.68).

Após análise dos objetivos e dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, propostos para o BIA no Currículo em Movimento para a Educação Básica da SEEDF, é possível afirmar que o documento dialoga com a matriz de referência da ANA, ou seja, as habilidades descritas na ANA encontram-se também descritas no currículo analisado. Com efeito, a ANA é parte de um todo mais amplo e, por isso sua análise e interpretação tornam-se necessárias. “Assim, aquilo que poderia ser concebido como regulação desmedida e autoritária pode passar a ser considerado uma regulação necessária que visa à garantia do direito a uma educação de qualidade” (SEEDF, s/d, p. 129).

Considerações finais

Ao intentar descrever a Avaliação Nacional da Alfabetização e o alinhamento do Bloco Inicial de Alfabetização à esta política pública educacional verificamos que os objetivos do documento norteador das práticas pedagógicas nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, intitulado Currículo em Movimento, dialoga com a matriz de referência da ANA, ou seja, as habilidades descritas na ANA encontram-se também descritas no currículo analisado.

Tal evidência, nos possibilitou afirmar que a ANA é parte de um todo mais amplo e, que por isso sua análise e interpretação tornam-se necessárias quando se deseja alinhar a prática no BIA a esta política. Alertamos que na prática da gestão escolar a análise crítica dos resultados da ANA em associação com os aspectos básicos que o promovem seja um ponto de partida para uma avaliação institucional. A avaliação institucional é aqui compreendida como uma expressão da gestão democrática cuja prática centra-se na transformação do contexto escolar e social.

Embora, as Diretrizes da Avaliação da SEEDF (SEEDF 2014a) tragam em seu discurso uma concepção

e uma prática de avaliação baseada na lógica da inclusão, pois emprega o princípio da avaliação para as aprendizagens tendo como força motriz a progressão continuada, seus resultados indicam que no Distrito Federal continuam sendo produzidas elevadas taxas de reprovação e distorção de idade-série no Bloco Inicial da Alfabetização. Cabe esclarecer que estas taxas ocorrem somente ao final do BIA, no 3º ano, que é quando pode-se empregar a reprovação. O uso da supressão da reprovação ocorre somente nos dois primeiros anos do Bloco Inicial de Alfabetização do DF

deslocando, desta forma, a problemática da reprovação para o final deste 1º bloco do 2º Ciclo.

Conclui-se que o simples fato de serem criados e desenvolvidos espaços de reflexão por meio de formações nas coordenações pedagógicas, reuniões sistemáticas, conselhos de classe e até mesmo grupos de trabalho “podem ser o caminho mais eficiente para a melhoria das práticas pedagógicas e da significação dos processos e resultados das avaliações, tanto internas como externas” (SOLIGO, 2010, p. 131). Do contrário, toda e qualquer avaliação servirá tão somente à lógica excludente e classificatória de estudantes, professores e escolas. ■

Notas

¹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a progressão continuada é uma das formas de garantir o acesso e a permanência do aluno à escola, possibilitando o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência.

² Estudantes previstos correspondem ao total de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, em escola pública (urbana e rural) que esteja organizada no regime de nove anos e tenha pelo menos dez estudantes, que poderiam ter participado da aplicação da ANA, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016 em suas versões preliminar e final. Não foram considerados estudantes matriculados em turmas multisseriadas e de correção de fluxo (BRASIL, 2016a, p. 16).

Referências bibliográficas

ALBERTON, R. **Avaliação Nacional de Alfabetização e suas implicações no cotidiano da escola a partir da visão dos diretores do município de Braço do Norte 2013-2015**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

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, 2013b.

_____. **Relatório SAEB-ANA 2016: Panorama do Brasil e dos Estados**. Brasília: Inep, 2016a.

_____. INEP, 2018. Disponível em <<https://medium.com/@inep/a-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-sistema-nacional-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-641f31a0d8c5>> . Acesso em 13 nov. 18.

_____. INEP, 2019. Disponível em <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20UF%2FPainel%20Educativo%20Estadual&P1=dashboards&Action=Navigate&ViewState=qu8kmado9ssj6k17su5idh3tc6&P16=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3A77h7v-d8ofrkhu7n>> . Acesso em 10 out. 19.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da Alfabetização**. 2.ed. Artmed, 2008.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, vol. 25, n. 50, jul-dez. 2011, pp. 1-30. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364>> . Acesso em 11 mai.18.

FREITAS, A. L. S de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, L. C. de [et.al.]. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. NÓVOA, A (org.). Porto editora, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação da SEEDF**: avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala (2014-2016). Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília: SEEDF, s/d. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> . Acesso em 10 dez. 18.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: **WERLW, F. O. C. (org.). Avaliação em larga escala: foco na escola** - São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010, pp. 119 - 146.

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