

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Celio Luiz Cardoso

**A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA):
Indicadores e Utilização na Rede Pública Municipal de Ensino**

ARARAQUARA – SP
2019

Celio Luiz Cardoso

**A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA):
Indicadores e Utilização na Rede Pública Municipal de Ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui.

FICHA CATALOGRÁFICA

C261a Cardoso, Celio Luiz

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): Indicadores e Utilização na Rede Pública Municipal de Ensino / Celio Luiz Cardoso – Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2019.
167 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

1. Avaliação Nacional de Alfabetização. 2. ANA. 3. Avaliações externas. 4. Alfabetização. 5. Letramento. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CARDOSO, Celio Luiz. **A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA):** Indicadores e Utilização na Rede Pública Municipal de Ensino. 2019. 167 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.


ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR; Celio Luiz Cardoso

NOME DO TRABALHO: A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): Indicadores e Utilização na Rede Pública Municipal de Ensino

TIPO DO TRABALHO / ANO: Dissertação / 2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta Dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta Dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Celio Luiz Cardoso

Rua Prudente de Moraes, 805/ Vila Nova, Jahu-SP
celio_psi@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.


Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **CELIO LUIZ CARDOSO**

TÍTULO DO TRABALHO: **"A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): Indicadores e Utilização na Rede Pública Municipal de Ensino"**.

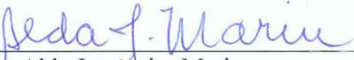
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Alda Junqueira Marin
Universidade de Araraquara – UNIARA


Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 29 / 03 / 2019



Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)

À minha avó Nena (*in memoriam*), por sempre me mostrar que há novas formas de enxergar o mundo - principalmente quando nos atentamos aos detalhes da vida. Espero ter me tornado a pessoa que você sempre desejou.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer imensamente ao orientador Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui, por toda atenção, dedicação e paciência a mim dispensados. Com sua ampla sabedoria, soube moldar suas orientações, muitas vezes, ao meu modo de pensar; foi meu primeiro contato com o mundo acadêmico do mestrado e abriu minha mente para uma nova concepção teórica de homem, mundo e sociedade que eu nem mesmo desconfiava existir.

Também agradeço a todos os professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, em especial para a coordenadora Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro pelo apoio em todas as circunstâncias e para a Prof^a. Dr^a Ana Maria Falsarella pelo excelente convívio e pelos grandes ensinamentos.

À Profa. Dra. Alda Junqueira Marin e à Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes pela atenção à minha produção escrita e pelas valiosas contribuições em minhas bancas de Qualificação e de Defesa. Sem o direcionamento de tais professores, com certeza minhas idéias não teriam alcançado vãos tão altos.

À secretária de educação do município de Jahu, Sra. Daltira Maria de Castro Piragine Tumolo, por todo o respaldo profissional que tenho recebido em meu dia a dia como educador e pelo constante estímulo para meu crescimento intelectual. Às minhas colegas de trabalho na equipe de supervisão de ensino da Secretaria de Educação, Sra. Marisa Ribi Oppermann Aroni e Sra. Valéria Elisabete Testa Fiorelli, que me ensinaram essa nova profissão e sempre estão dispostas a um trabalho em equipe de fato.

À minha família que sempre me apoiou em minhas decisões. Em especial à minha mãe Kátia Regina Caneco Cardoso, por ser meu porto seguro em todos os momentos em que precisei – e que não foram poucos diante do desafio de concluir um Mestrado; também por sempre me mostrar que há um mundo maravilhoso a ser vivido.

Por fim, não posso deixar de agradecer à minha prima Nathalia Zanatto Minutti, por dar sentido a minha vida e por me tornar uma pessoa melhor a cada dia.

RESUMO

A temática desta pesquisa focou-se na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – avaliação externa federal em larga escala a que foram submetidos em 2013, 2014 e 2016 os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Tal estudo justifica-se na medida em que o mapeamento bibliográfico inicial realizado apontou para uma significativa quantidade de produção científica voltada às avaliações externas em geral, mas a quase inexistência de produções acadêmicas sobre a compreensão da ANA. A partir deste panorama, estariam os profissionais responsáveis pela utilização da ANA na gestão de uma rede de ensino capacitados tecnicamente para a utilização das informações disponibilizadas por essa avaliação? Assim, o problema de pesquisa centrou-se nos possíveis desdobramentos da ANA na gestão de uma rede pública municipal de ensino, em especial na análise dos resultados por ela produzidos e em sua utilização como subsídios para formação continuada em serviço de seus profissionais. A hipótese principal é a de que os dados e informações disponibilizados pela ANA são interpretados e utilizados na gestão das redes de ensino sem uma análise e apreciação adensada dos mesmos; portanto, esta pesquisa de base documental teve como objetivo central analisar os resultados da rede pública municipal de ensino de Jahu/SP na ANA e elaborar subsídios que contribuam com a formação continuada em serviço dos Supervisores de Ensino da referida rede. Além disso, constituíram objetivos específicos analisar a legislação que fundamenta a ANA e suas matrizes de referência; cotejar os resultados dessa avaliação externa obtidos pela rede pública municipal de ensino, envolvendo sua série de edições; e propor situações em que a utilização da ANA possa favorecer a construção de melhorias no processo de escolarização dos alunos dessa rede de ensino. Os dados foram obtidos com base na documentação e legislação específicas à temática e, após sua coleta, os mesmos foram organizados em quadros. A análise dos dados foi realizada com base no conceito de racionalidade tecnológica proposto por Marcuse (1967), isto é, não permitindo que o encadeamento lógico do previsto na legislação ou a utilização de recursos gráficos ou estatísticos ocultem o complexo cenário educacional captado pela ANA. Os resultados apontam que os indicadores expressam pouco sobre a alfabetização dos alunos, ocultam um cenário preocupante quanto a concentração de alunos nos níveis insatisfatórios de alfabetização e que os relatórios referentes à ANA não são analisados de forma adensada pelos responsáveis pelas políticas públicas municipais. Nesse sentido, é apresentada uma proposta de formação continuada em serviço aos profissionais de educação da rede pública municipal de Jahu, em especial aos Supervisores de Ensino com o objetivo de ilustrar sobre os resultados desta pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação Nacional de Alfabetização; ANA; Avaliações Externas; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

The subject of this research was focused at the Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – a large-scale, federal and external assessment the third year students of Elementary School were submitted in 2013, 2014 and 2016. The initial bibliographic mapping pointed to a significant amount of scientific production about external assessment in general, but the almost non-existence of academic productions about the ANA's understanding. From this perspective, would the professionals responsible for the use of ANA in the management of an educational system be technically qualified to use the information available by this assessment? The research problem centered on the possible developments of the ANA in the management of a municipal public educational system, especially in the analysis of its results and its use as subsidies for continued formation in service. The main hypothesis is that the data and information provided by the ANA are interpreted and used in the management of educational systems without a thorough analysis and appreciation of them; so this documentary research's central objective was to analyze the results of municipal public educational system of Jahu/SP at ANA and develop subsidies to contribute for the continued formation in service of the Teaching Supervisors of this system. In addition, specific objectives were to analyze the legislation that underlies ANA and its reference matrix; to compare the results of this external evaluation obtained by the municipal public educational system, involving its series of editions; and to propose situations in which the use of the ANA can facilitate the construction of improvements in the schooling process of the students of this educational system. The data were obtained based on the documentation and legislation specific to the subject and, after their collection, they were organized in tables. The analysis of the data was carried out based on the concept of technological rationality proposed by Marcuse (1967), what means not allowing the logical connection of the predicted in the legislation or the use of graphic or statistical resources to hide the complex educational scenery captured by the ANA. The results point out that that the indicators express just a bit about the alphabetization of the students, hide a worrying scenario about the concentration of students in the unsatisfactory levels of alphabetization and that the reports referring to ANA are not analyzed in its details by those responsible for municipal public policies. By the way, it is presented a proposal of continuous formation in service to the professionals of municipal public educational system of Jahu, in particular to Teaching Supervisors with the objective to illustrate about the results of this research.

Keywords: Avaliação Nacional de Alfabetização; ANA; External Assessments; Alphabetization; Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de Referência da ANA em Língua Portuguesa	32
Quadro 2 - Matriz de Referência da ANA em Matemática	33
Quadro 3 - Escala de Proficiência da ANA em Leitura	34
Quadro 4 - Escala de Proficiência da ANA em Escrita	35
Quadro 5 - Escala de Proficiência da ANA em Matemática	36
Quadro 6 - Painel Educacional Municipal – Aprovação	61
Quadro 7 - Aspectos da Educação Jauense – IDH.....	68
Quadro 8 - Temas das Horas de Estudo em 2016 e 2017	73
Quadro 9 - Funções do Supervisor de Ensino da Rede Municipal de Jahu	75
Quadro 10 - Resultados da ANA (2016) em Jahu, São Paulo e Brasil	77
Quadro 11 - Série de Edições da ANA em Jahu por Níveis	79
Quadro 12 - Série de Edições da ANA em Jahu por Proficiência	81

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ADM** – Avaliações Diagnósticas Municipais
- ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC** – Base Comum Curricular Nacional
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Ceale** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- Fatec** – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
- FIJ** – Faculdades Integradas de Jahu
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Ipea** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PAR** – Programa de Ações Articuladas
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PUC** - Pontifícia Universidade Católica
- PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- REM** – Rede Estadual de Educação do Município
- RM** – Rede Municipal de Educação
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SARESP** – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SciELO** – *Scientific Electronic Library Online*
- SME** – Secretaria Municipal de Educação

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIARA – Universidade de Araraquara

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Mapeamento Bibliográfico	17
O Problema	24
Justificativa	24
Hipótese	25
Objetivo Geral	25
Objetivos Específicos	26
Método	26
Campo Empírico	26
Procedimento de Coleta	27
Procedimento de Análise	28
Riscos e Benefícios	28
Estrutura do Trabalho	29
1. AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: AMPARO LEGAL E CARACTERÍSTICAS	30
1.1. Alfabetização Segundo a ANA	38
1.1.1. Alfabetização e Letramento Segundo a ANA	39
1.2 Alfabetização e Letramento para o Campo Acadêmico Brasileiro	43
2. O CONCEITO DE RACIONALIDADE TECNOLÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DA ANA	51
As Atribuições do Supervisor de Ensino na Rede Pública Municipal de Jahu	57
O Documento Básico da ANA	58
O Boletim de Resultado do Município	60
O Relatório ANA 2013-2014	63
3. A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM JAHU	67
3.1. O Município de Jahu	67
3.2. A Educação no Município de Jahu	69
3.3. A Rede Pública Municipal de Educação	72
3.4. Os Indicadores da Avaliação Nacional de Alfabetização em Jahu	76
3.5. A Série de Edições da ANA em Jahu	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	89

APÊNDICES	123
Apêndice 1: Quadro-Síntese do Mapeamento Bibliográfico Referente às Avaliações Externas em Larga Escala	123
Apêndice 2: Quadro-Síntese do Mapeamento Bibliográfico Sobre Alfabetização e Letramento	139
Apêndice 3: Pauta do Encontro de Formação	160
Apêndice 4: Ficha de Avaliação para Participantes	165
ANEXOS	166
Anexo A: Autorização para Coleta de Dados	166
Anexo B: Termo de Compromisso	167

INTRODUÇÃO

É perceptível o clamor social existente atualmente por melhorias na qualidade da educação básica – e em especial na educação básica pública –, instigado principalmente por informações divulgadas por diversos meios de comunicação que, dentre outros pontos, destacam que a gestão escolar de tais unidades de ensino é péssima, ou seja, é ineficiente e ineficaz em suas ações para melhorar o nível de aprendizagem das crianças – não cumprindo, assim, sua função social específica. Tal discurso é pautado em resultados obtidos majoritariamente a partir de avaliações externas em larga escala, tidos, no senso comum, como indicadores *sine qua non* da qualidade oferecida pelo ensino no Brasil.

Durante muito tempo, as avaliações de qualidade ficaram restritas ao campo empresarial, contudo essa forma de medir a qualidade da educação e a consequente criação de escalas (escores, metas ou *rankings*) disseminou-se no Brasil nos últimos vinte e cinco (25) anos e atualmente há diversas avaliações federais, estaduais e municipais que alegam quantificar algo tão abstrato quanto o conceito de qualidade. A gestão educacional passa a ser responsabilizada pelo sucesso ou fracasso de cada unidade escolar, como se esta, sozinha, pudesse lidar completamente com as inúmeras variáveis (controláveis ou não) recorrentes no cotidiano escolar e que sabidamente influenciam direta ou indiretamente o desempenho de alunos, professores e demais trabalhadores da educação.

Dessa forma, esta pesquisa investigou como uma avaliação educacional em larga escala federal, no caso a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), que é parte integrante do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e tem como público avaliado os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I, foi concebida enquanto indicador de qualidade educacional e os modos como uma rede pública municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental se apropria e faz uso desse indicador na formação continuada em serviço dos profissionais da educação, em especial os Supervisores de Ensino. Procurou também verificar a construção desse índice de qualidade, por meio da análise da documentação que a embasou e as matrizes de referência que a originou, esquadrihar situações – no caso uma proposta de formação continuada em serviço – em que esta, uma vez obrigatória para as escolas públicas, possa vir a favorecer, de fato, a construção de melhorias no processo de escolarização dos alunos que realizam tal avaliação externa.

Desde que passei a refletir acerca de minhas expectativas profissionais, sempre desejei ser professor: acreditava que este ofício trouxesse consigo uma enorme liberdade de

pensamento e expressão para fazer com que os educandos pudessem usufruir da melhor forma possível de toda esta autonomia, na medida em que a docência permitisse desenvolver novos olhares e diferentes perspectivas sobre a vida cotidiana nos alunos; até por isso, talvez, meus três (3) cursos¹ de Ensino Superior foram licenciaturas. Em 2008, iniciei minha atuação enquanto professor e me deparei com a realidade do “mundo escolar”, que sempre me pareceu ser um ambiente peculiar, descolado (ou seria deslocado?) da realidade social. Na prática, muitas vezes, regras de condutas subliminares quase que sub-reptícias ordenavam mais o dia a dia da escola do que a legislação e as políticas públicas educacionais que havia estudado na graduação.

Ao mesmo tempo, atuando tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino paulista, constatei o quanto a implantação das avaliações educacionais em larga escala como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além dos testes padronizados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), permeavam cada vez mais minhas ações docentes, muitas vezes limitando as práticas pedagógicas que objetivava desenvolver com os alunos. As avaliações externas e tudo o que estas trazem em seu escopo, em especial quanto ao controle do fluxo escolar com práticas que vão desde praticamente a extinção das reprovadas, as reclassificações arbitrárias até o não registro fidedigno de ausências dos alunos, me pareciam forçadas e desrespeitavam minha liberdade profissional, indo ao oposto de tudo aquilo que eu esperava do “ser professor” e se tornando fator ansiogênico e estressante. Um pensamento era recorrente: seria isso realmente legal e baseado em documentação oficial?

E isso se dava em nome da “qualidade da educação”. Nas escolas particulares em que lecionava também para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio observava que os simulados dos sistemas apostilados de ensino, nacionalmente pré-estabelecidos, e a constante preocupação com exigentes vestibulares também possuíam impacto em minha prática diária, norteando muitas de minhas ações e cerceando outras. No entanto, o público atendido nestas escolas possuía “níveis de aprendizagens” – entendidos aqui como escores em exames uniformizados ou pontuações em *rankings* – melhores se comparados aos da escola pública e, assim, não estavam tanto em meu foco de interesse.

A partir de 2013, ao me tornar diretor concursado de uma escola da rede pública municipal de Ensino Fundamental I, no município de Jahu, meu interesse sobre as avaliações

¹ Licenciatura em História, pelas Faculdades Integradas de Jahu - FIJ- concluído em 2006, Licenciatura em Psicologia, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –UNESP- concluído em 2007 e Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE- concluído em 2013.

externas educacionais em larga escala aumentou ainda mais; afinal, eram quatro (4) existentes e utilizadas por esta rede pública municipal:

- a Provinha Brasil² (realizada anualmente em duas oportunidades para o segundo ano);
- a ANA para o terceiro ano e
- a Prova Brasil e o SARESP para o quinto ano.

Isso ocorria sem considerar as cinco (5) Avaliações Diagnósticas Municipais (ADM)³ realizadas durante o ano letivo com as crianças do primeiro ano recém-ingressas do Ensino Infantil. Necessário destacar que apenas uma minoria desses alunos não frequentou essa etapa de escolarização na clientela atendida.

Grande parte de minhas atividades era norteadas pelos resultados dos alunos da unidade escolar e havia uma preocupação constante: atingir as metas estabelecidas previamente pelo governo federal no IDEB, para que minha escola se tornasse “de excelência” – mesmo esta se localizando na zona rural do município, com uma enorme rotatividade de alunos devido à sazonalidade das safras e migrações constantes. Mas seria isso possível? Aliás, atingir esta meta “a qualquer preço” seria algo recomendável? O conflito entre ser educador e ser gestor aumenta.

Passei a observar que praticamente todas as ações das instâncias administrativas superiores eram pautadas por esta mesma preocupação: agir para melhorar os indicadores da qualidade da educação. Independente da forma como isso se refletiria “no chão da sala de aula”, melhorar o IDEB da escola era a maior - senão a única - função do diretor e da equipe de gestão escolar. Alguns diretores eram “mais experientes” e me passavam “as dicas”, entre elas:

- retirar os alunos com necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem da sala no dia da realização dos testes padronizados e alocá-los na quadra, na biblioteca, no laboratório de informática ou na sala de recursos

² A realização desta foi suspensa a partir do segundo semestre de 2016, sem maiores explicações, por meio de comunicado oficial da presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (FINI, 2016).

³ As ADM da rede municipal de educação de Jahu foram implementadas aos poucos, desde o segundo semestre letivo de 1997. Num primeiro momento, esta era realizada apenas no final do ano e não possuía uma nomenclatura específica. Progressivamente, a secretaria foi aumentando o número de aplicações a serem realizadas anualmente e as cinco ADM foram estabelecidas, com essa denominação e periodicidade, a partir de 2013. Desde a sua criação, não houve uma regulamentação municipal oficial e (exatamente por esse motivo) possuiu diferentes matrizes de referência, modos de aplicação e formas de sistematização dos resultados obtidos – no entanto, as ADM já fazem parte da rotina das unidades escolares, a ponto de não ser questionada sua falta de amparo legal.

audiovisuais, enfim, em qualquer lugar desde que fora do alcance dos aplicadores das avaliações;

- transformar indisciplina e evasão em “transferências expedidas” sabe-se lá para onde;
- fixar limite de número de alunos retidos por classe zerando as reprovadas no primeiro e quinto anos e
- realizar diversas provas como treino dos alunos em escrita, leitura e matemática mesmo que os temas abordados nesses testes de múltipla escolha não fossem condizentes com o percurso pedagógico da turma ou com a realidade vivida pelas crianças.

Tal situação não me parecia nada ética: estaria eu agindo para melhorar a qualidade do ensino ou, em sentido inverso, para diminuir ainda mais as possibilidades de aprendizagens das crianças da escola em que eu era diretor? E a cobrança da supervisão escolar para garantir o meu “sucesso” nessa empreitada pela elevação das metas numéricas era imensa, beirando a coerção. Do meu prisma, a supervisão não me auxiliava neste processo, pois não me dava bases teóricas sobre as quais eu deveria refletir com minha equipe gestora nem apoio para as práticas pedagógicas que pensava serem importantes nesse processo de “qualidade de ensino”. Para que, então, servia a supervisão escolar neste caso?

Em 2016, fui designado - e ainda permaneço - como supervisor de ensino do município: ironia do destino. Uma vez trabalhando na Secretaria Municipal de Educação (SME), o “caos” estabelecido pelas avaliações externas se tornou mais concreto para mim. Não havia bases documentais ou referências legais organizadas para respaldar as informações obtidas sobre os indicadores de qualidade educacional. Não havia um processo de formação continuada que propiciasse o entendimento dessas avaliações voltado aos gestores ou docentes da rede municipal de educação. Não havia controle sistematizado sobre os resultados do desempenho das escolas nem conhecimento das vicissitudes que ocorriam no momento da realização dos testes. Tudo se resumia a um mero rol de números, que nada me diziam de fato sobre a realidade das escolas e sobre a qualidade de seus processos pedagógicos. “Realidade pedagógica das escolas”: esta era definitivamente uma expressão que não fazia parte da minha rotina de trabalho.

Diante disso, tornou-se evidente minha necessidade em buscar um aprofundamento teórico sobre a temática das avaliações em larga escala bem como das demais políticas públicas voltadas à qualidade da educação e da organização do sistema de ensino brasileiro, de forma que pudesse maximizar minha contribuição prática para a educação pública

municipal na minha estadia enquanto supervisor de ensino ou nos demais cargos e funções que eu venha a ocupar. Isso me foi permitido pelo ingresso no Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA - que, ao enfatizar estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional, me possibilitou realizar pesquisas sobre esse tema que tanto me inquieta.

Assim sendo, com a finalidade de obter um cenário ampliado em relação ao que o campo educacional brasileiro tem produzido sobre as avaliações externas educacionais em larga escala para a realidade educacional brasileira – que tanto me inquietava - fez-se necessária a realização de um mapeamento bibliográfico inicial que auxiliasse na construção de meu próprio conhecimento a respeito do tema. Afinal, segundo Alves (1992, p. 55), “é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer”.

Mapeamento Bibliográfico

Iniciou-se, assim, um extenso trabalho de revisão da literatura específica da área. Primeiramente, a partir de busca em bancos de teses e dissertações em universidades do estado de São Paulo, a saber: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)⁴, Universidade de São Paulo (USP)⁵, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP)⁶, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)⁷ e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)⁸. A pesquisa também foi realizada no banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹, expandindo o campo de busca para programas de mestrado e doutorado de universidades federais e estaduais e dos *campi* da Pontifícia Universidade Católica de todo o país com produções acadêmicas de quadriênio 2013-2016. Com o uso das palavras chaves “Avaliações em Larga Escala”, “Avaliações Externas”, “Avaliação Nacional de Alfabetização” e “Prova Brasil”, inicialmente foram identificadas cento e quarenta e uma (141) produções.

⁴ Disponível em <www.fe.unicamp.br/biblioteca>, com acesso em 07 de abril de 2017.

⁵ Disponível em <www4.fe.usp.br/biblioteca>, com acesso em 07 de abril de 2017.

⁶ Disponível em <unesp.br/portal#!cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>, com acesso em 14 de abril de 2017.

⁷ Disponível em <biblio.pucsp.br/?_ga=1.88322203.1271463902.1493247139>, com acesso em 15 de abril de 2017.

⁸ Disponível em <repositorio.ufscar.br/>, com acesso em 20 de abril de 2017.

⁹ Disponível em <bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!>, com acesso em 21 de abril de 2017.

A partir da leitura minuciosa dos seus títulos e resumos, noventa (90) – ou 63,83% do total de produções acadêmicas selecionadas – foram momentaneamente descartadas, por abordar avaliações internas da escola, por se referir a outras políticas públicas como a Progressão Continuada, o Ler e Escrever paulista, o Ensino Integral, o Reforço ou Recuperação, ao Programa de Ações Articuladas (PAR), por focalizar a formação continuada de professores, por ater-se a práticas específicas de uma área do conhecimento (especialmente Artes, Ciências, Educação Ambiental, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática), por referir-se a outro nível de ensino (Infantil, Médio, Profissionalizante, Superior e Educação Especial ou Inclusiva) ou por focalizar outros aspectos da educação tais como os espaços escolares, o relacionamento entre diretor e professores, a ansiedade em alunos, a função das documentações escolares, o trabalho do inspetor de alunos, os embasamentos pedagógico-metodológicos docente, o papel do coordenador pedagógico, a relação entre escola e família, a relação entre escola e fonoaudiologia, o uso dos materiais didáticos apostilados, o cotidiano do profissional professor, a administração financeira da escola e o uso em sala de aula das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Ampliando o foco do mapeamento bibliográfico, o segundo passo deu-se com a pesquisa do banco de dados de trabalhos publicados nos eventos anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁰. Utilizando-se também das palavras-chave “Avaliações Externas”, “Prova Brasil”, “Avaliação Nacional de Alfabetização” e “Avaliações em Larga Escala”, além da inserção de outras quatro (4): “Provinha Brasil”, “Avaliação da Educação Básica”, “Avaliação do Ensino Fundamental” e “IDEB”. Dessa forma, foram encontrados inicialmente quinze (15) trabalhos científicos e, a partir da leitura de seus resumos, introduções e considerações finais, cinco (5) foram, neste momento, previamente descartados por focalizar outros aspectos da educação, entre eles, o papel do coordenador pedagógico, a gestão democrática, a acessibilidade estrutural das escolas e o uso das tecnologias educacionais ou por ater-se a práticas específicas de uma área do conhecimento, no caso, sobre Língua Portuguesa.

O terceiro momento do mapeamento bibliográfico inicial da área referiu-se à busca por artigos científicos em português lotados na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*¹¹, inserindo as mesmas oito (8) palavras-chave utilizadas nas buscas anteriores. Em termos quantitativos, foram trinta (30) trabalhos acadêmicos inventariados, sendo que onze

¹⁰ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca>>, com acesso em 26 de maio de 2017.

¹¹ Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&index=KW&fmt=iso.pft&lang=p>>, com acesso em 26 de maio de 2017.

(11) foram momentaneamente descartados após a leitura das introduções e considerações finais, por ater-se a práticas específicas de uma área do conhecimento, no caso Matemática, por referir-se a outro nível de ensino, no caso o Ensino Médio, por focar em avaliação interna ou por voltar-se a políticas públicas (como o Ler + Sergipe ou o PAR).

Ao término da realização deste mapeamento bibliográfico inicial obtive um total de oitenta (80) produções selecionadas (Apêndice 1) e que apresentam focos de pesquisa que podem ser úteis na busca por resposta às minhas perguntas de pesquisa ou “inquietação”. Desse modo, mais de um terço do total de teses e dissertações encontradas foram consideradas interessantes. As produções acadêmicas foram consideradas pertinentes a minha temática de pesquisa por terem como objetivos:

- promover uma reflexão conceitual ou teórica acerca do conceito de qualidade escolar que está imbricado nas avaliações externas em larga escala (BARRETTO, 2000; DINALLO, 2010; CRISTOFOLINI, 2012; GALLANI, 2012; ALMEIDA, DALBEN & FREITAS, 2013; BEZERRA, 2013; GESQUI, 2013; SILVA, Josiani, 2013; SOARES & XAVIER, 2013; SPERRHAKE, 2013; SOUSA, Sandra, 2014; ALAVARSE, MACHADO & ARCAS, 2015; ALAVARSE, MACHADO & OLIVEIRA, 2015; ANADON & GARCIA, 2015; BAUER *et al*, 2015; FERNANDES, Yrama, 2015; RODRIGUES, Carlos, 2015; SILVA, 2015; BUENO, MASCIA & SCARANSI, 2016; FILIPE, 2016; PERBONI, 2016; SILVA, Lucas, 2016 e URIEL, 2016);
- identificar boas práticas docentes e gestoras que supostamente elevem os indicadores de qualidade educacional em Escolas do Ensino Fundamental (MORAIS, 2012, COSSO, 2013; LIMA, 2013; PERES, 2013; NELLO, 2014; NERES, 2014; PEREIRA 2014; SOUZA, Tiago, 2014; MARTINS, Edivaldo, 2015; SALGADO JUNIOR & NOVI, 2015; SALGADO JUNIOR, NOVI & FERREIRA, 2015; RISCAL, 2016 e SAMPAIO, 2016);
- captar a percepção que alunos, docentes e gestores possuem acerca das avaliações externas no Ensino Fundamental (SOUZA, 2009; ROSISTOLATO & PRADO, 2013, FREITAS, 2014; AUGUSTO, 2015; COLOMBO, 2015; KOGA & ROSSO, 2015; MARTINS, Leane, 2015; MENEGÃO, 2015; NASCIMENTO, 2015; BORGES, 2016; CORTEZ, 2016 e MELO, Camila, 2016) e/ou
- analisar os impactos promovidos pelas avaliações em larga escala na organização do cotidiano escolar no Ensino Fundamental (FIGUEIREDO, 2008; FREITAS, 2008; PIMENTA, 2012; SCHNEIDER & NARDI, 2012; CAVALIERI, 2013; DIAS, 2013;

DUARTE, 2013; ORTIGÃO & AGUIAR, 2013; SILVA, Vandr e, 2013; VIEIRA, 2013; CARVALHO & SOUZA, 2014; POLATO, 2014; GOMES, 2014; PALERMO, SILVA & NOVELINNO, 2014; SZATKOSKO, 2014; ZAMPIRI & SOUZA, 2014; BORN, 2015; CHAPAZZ, 2015; FERNANDES, Mal u, 2015; FREITAS, 2015; MARTINS, Priscila, 2015; MOTA, Maria, 2015; OLIVEIRA, Ant nio, 2015; SILVA, 2015; CARREIRO, 2016; CASEMIRO, 2016; CHIRIN IA, 2016; DICKEL, 2016; GUSM O & RIBEIRO, 2016; MACHADO, 2016; SOUZA, Elisete, 2016 e PONTES & SOARES, 2017).

Noutra categoriza o, levando em considera o os resultados apresentados por essas oitenta (80) produ oes acad micas, trinta e uma (31) destas (FIGUEIREDO, 2008; MORAIS, 2012; PIMENTA, 2012; LIMA, 2013; ORTIGÃO & AGUIAR, 2013; SILVA, 2013; VIEIRA, 2013; CARVALHO & SOUZA, 2014; GOMES, 2014; MELLO, 2014; NERES, 2014; PALERMO, SILVA & NOVELLINO, 2014; PEREIRA, Fl vio, 2014; ZAMPIRI & SOUZA, 2014; BAUER *et al*, 2015; CHAPAZZ, 2015; FERNANDES, Malu, 2015; KOGA & ROSSO, 2015; MARTINS, PRISCILA, 2015; SALGADO JUNIOR & NOVI, 2015; SALGADO JUNIOR, NOVI & FERREIRA, 2015; SILVA, 2015; BORGES, 2016; CARREIRO, 2016; CHIRIN IA, 2016; CORTEZ, 2016; GUSM O & RIBEIRO, 2016; MELO, Camila, 2016; RISCAL, 2016; SILVA, Lucas, 2016 e PONTES & SOARES, 2017) identificaram uma rela o positiva -entendida aqui como a identifica o de melhorias na aprendizagem dos alunos devido   implanta o das avalia oes educacionais em larga escala- entre as avalia oes externas e a organiza o da escolar em busca da melhoria da qualidade educacional.

Por sua vez, quarenta e nove (49) produ oes (BARRETTO, 2000; FREITAS, 2008; SOUZA, 2009; DI NALLO, 2010; CRISTOFOLINI, 2012; GALLANI, 2012; SCHNEIDER & NARDI, 2012; ALMEIDA, DALBEN & FREITAS, 2013; BEZERRA, 2013; CAVALIERI, 2013; COSSO, 2013; DIAS, 2013; DUARTE, 2013; GESQUI, 2013; PERES, 2013; ROSISTOLATO & PRADO, 2013; SOARES & XAVIER, 2013; SPERRHAKE, 2013; FREITAS, 2014; SOUSA, Sandra, 2014; SOUZA, Tiago, 2014; POLATO, 2014; SZATKOSKI, 2014; ALAVARSE, MACHADO & ARCAS, 2015; ALAVARSE, MACHADO & OLIVEIRA, 2015; ANADON & GARCIA, 2015; AUGUSTO, 2015; BORN, 2015; COLOMBO, 2015; FERNANDES, Yrama, 2015; FREITAS, 2015; MARTINS, Edivaldo, 2015; MARTINS, Leane, 2015; MENEG O, 2015; MOTA, Maria, 2015; NASCIMENTO, 2015; OLIVEIRA, Ant nio, 2015; RODRIGUES, Carlos, 2015; SILVA,

2015; BUENO, MASCIA & SCARANSI, 2016, CASEMIRO, 2016; DICKEL, 2016; FILIPE, 2016; MACHADO, 2016; PERBONI, 2016; SAMPAIO, 2016; SILVA, LUCAS, 2016; SOUZA, Elisete, 2016 e URIEL, 2016) apontaram interferências negativas – entendidas aqui como a identificação de situações do cotidiano escolar decorrentes da implantação das avaliações externas educacionais e que acabam por, direta ou indiretamente, prejudicar a aprendizagem dos alunos - de tais testes padronizados na rotina da escola.

Isso me fez observar um movimento dialético: as práticas de utilizar o desempenho dos alunos e os índices de retenção e evasão como medida e indicadores de qualidade na educação pública possuem aspectos positivos e negativos que formam a realidade da gestão do sistema escolar brasileiro, a depender de como todos os agentes educacionais (gestores, docentes, demais funcionários da escola, alunos, pais e comunidade externa) estão assimilando e se apropriando destas avaliações em larga escala.

Perpassando pelo processo acima descrito de mapeamento bibliográfico, as disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA)¹² contribuíram na ampliação de meus conhecimentos sobre as avaliações educacionais externas em larga escala, uma vez que possibilitaram o contato com autores que tecem considerações ou mesmo aprofundavam-se sobre o assunto. A começar por Freitas (2016), que desmistifica a relação estreita entre avaliações externas e qualidade escolar, na medida em que evidencia que a obtenção de médias mais altas não indica necessariamente uma boa educação, alicerçadas que estão na “curva de distribuição normal”¹³.

Os testes padronizados são limitados e não conseguem abranger todas as disciplinas ensinadas nem todas as habilidades aprendidas. Isso tem feito com que muitos gestores escolares e professores deixem de lado o trabalho voltado à formação integral de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes nos alunos para trabalhar apenas para as avaliações externas. Agem para treinar os alunos para os exames, sem desenvolver capacidades importantes. Desse modo, estaria resultando num estreitamento curricular, num mecanismo de controle que pressiona exacerbadamente escolas, seus profissionais e alunos, configurando-se num cenário em que as instituições escolares passam por um “tempo de incertezas”, conforme Canário (2008, p. 76), uma vez que não mais conseguem cumprir com

¹² Sendo sete (7): “Bases para a Elaboração de Projetos de Pesquisa”, “Instituições Educativas em suas Múltiplas Dimensões” e “Gestão Escolar e a Realidade Brasileira”, “Dimensões da Gestão Educacional”, “O Ensino na Educação Básica”, “Políticas Públicas em Educação” e “Saberes e práticas em Diferentes Componentes Curriculares”.

¹³ Também conhecida como “Curva de Gauss”.

suas promessas de melhorias nas oportunidades sociais após as mudanças econômicas, sociais e políticas advindas do último quarto do século XX.

Diante de tal perspectiva, também Cabrito (2009) alerta ser impossível medir a “qualidade da educação” por meio de tais avaliações estandardizadas. Primeiramente, pela extrema subjetividade que envolve a educação, o educar e o educador. Em um segundo estágio, por desconsiderar a existência de muitas variáveis que influenciam no sucesso do aluno: suas características econômicas, culturais e sociais, as habilidades pedagógicas e a rotatividade dos professores, os recursos disponíveis e as condições físicas da escola, a organização das rotinas e horários escolares. As interações entre capital econômico, social, cultural e humano e sua influência no desempenho escolar tornam-se nítidas a partir das pesquisas de Pierre Bourdieu e James Coleman (BONAMINO *et al.*, 2010), demonstrando que a aprendizagem do aluno depende de uma conjunção de inúmeras variáveis extra-escolares e que muitas vezes não estão sob o controle da escola. Do mesmo modo, extensa pesquisa realizada na América Latina (CASASSUS, 2007), evidenciou que variados fatores que ocorrem no interior das instituições educacionais também possuem seu grande peso no desempenho escolar do aluno.

Corroborando com essas perspectivas, a qualidade educacional, do ponto de vista de Dourado (2007), é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares, que remetem ao contexto socioeconômico e às condições de vida dos alunos e de suas famílias e também à própria escola – professores, diretores, recursos humanos e financeiros, instalações físicas, estrutura organizacional, ambiente e clima escolar e relações interpessoais. Assim, pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na Educação Básica.

Fonseca (1996) contextualiza essa afirmação, ao demonstrar que as recentes mudanças no sistema educacional brasileiro vêm ao encontro da lógica neoliberal de racionalização de custos e de controle dos resultados por meio de construção de escalas de medidas de proficiência dos alunos, dados obtidos por meio da criação de grandes avaliações realizadas anualmente com os alunos da Educação Básica. Portanto, uma das medidas adotadas pelo Governo Federal para atender às solicitações do Banco Mundial para incentivar o gerenciamento setorial por meio de monitoramento do uso dos recursos e do controle dos

impactos destes na aprendizagem, foi a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – que, no que diz respeito ao Ensino Fundamental I envolve as avaliações externas da ANA e da Prova Brasil (esta com a participação de alunos do quinto ano). Assim agindo, o Estado estaria cumprindo sua função mercadológica, deixando de subsidiar a educação para apenas tentar gerenciar a administração escolar (PARO, 2010).

Diante disso, há um perceptível falseamento dos índices de qualidade escolar envolvendo até mesmo uma “eliminação adiada”, segundo Freitas (2007), no qual a escola estaria “empurrando” os alunos com baixa aprendizagem por alguns anos dentro da escola, levando à repetência ou abandono desses educandos apenas em momentos no qual a estatística lhe seja mais favorável. O que estaria ocorrendo é que as avaliações externas estariam servindo para justificar e ampliar as desigualdades escolares: as “melhores” escolas vão paulatinamente atraindo os “melhores” alunos e cada vez mais se tornando “melhores”, excluindo e segregando aqueles sujeitos cuja aprendizagem e comportamento não se encaixam nos “padrões de excelência” pré-estabelecidos. Tal situação estaria, até mesmo, colocando em risco possibilidade de uma gestão democrática nas escolas, na medida em que nesse cenário, “(...) parece claro que, em caso de conflito entre democracia e eficácia, passará a ser preferível optar pela segunda e refrear, ou abandonar, a expressão da primeira” (LIMA, 2014, p. 1077).

O estudo de todas essas produções acadêmicas me possibilitou, numa análise das introduções e considerações finais, verificar que realmente “a escola é uma fonte riquíssima de informações para o entendimento de muitos dos dilemas atuais, como o tão difundido ‘fracasso escolar da escola pública’ (GESQUI, 2008, p. 144), ou seja, me fizeram perceber o quanto a tal “qualidade” em educação está relacionada com as vicissitudes e formas de organização do cotidiano escolar mais do que com uma simplória e leviana análise dos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas em larga escala, feita com base no senso comum e nas informações midiáticas.

Com base no mapeamento bibliográfico inicial realizado pode-se observar que há muitas pesquisas sendo produzidas sobre as avaliações educacionais em larga escala, tanto federais quanto estaduais e inclusive municipais, tendo como foco de incidência o Ensino Fundamental. No entanto, apenas duas (DICKEL, 2016; URIEL, 2016) abordam a ANA em sua produção acadêmica. Isso me fez acreditar ainda mais na importância social de se investigar essa avaliação externa particularmente, pela inovação do tema e pela possibilidade de trazer maiores contribuições aos poucos conhecimentos teóricos e práticos já acumulados sobre o tema.

O Problema

Com base em minha atuação profissional e na observação diária e sistemática da utilização da ANA na gestão da rede pública municipal de ensino e de suas escolas, um aspecto se destaca: a ANA é tida pelos profissionais que a utilizam como parâmetro de qualidade na educação, resultando na utilização de suas informações para balizar ações educacionais ou para mensurar avanços e/ou retrocessos na “alfabetização” dos alunos. Contribuem para o estabelecimento deste importante enfoque os diversos e volumosos relatórios, esteticamente bem apresentados, porém analisados de maneira rasa e o acúmulo de diversas ações simultâneas as quais estão expostos diariamente os responsáveis pela análise e encaminhamentos destas informações. Em outras palavras, se materializam componentes que integram aquilo que Marcuse (1967) define como racionalidade tecnológica, ou seja: os recursos utilizados para a apresentação do cenário – no caso os indicadores da ANA – somados à impossibilidade, por diferentes motivos, de análises e interpretações destes indicadores, os transformam em inquestionáveis.

A partir deste panorama, estariam os profissionais responsáveis pela utilização da ANA na gestão da rede pública municipal de ensino e de suas escolas capacitados tecnicamente para a utilização das informações disponibilizadas por essa avaliação externa? Assim sendo, o problema de pesquisa aqui proposto centra-se na ANA e seus possíveis desdobramentos na gestão da rede pública municipal de ensino e das escolas, em especial na análise dos resultados estatísticos por ela produzidos, bem como na sua utilização como subsídio para a formação continuada em serviço dos profissionais da educação – com destaque para os Supervisores de Ensino, uma vez que uma de suas atribuições na rede pública municipal de Jahu é a de “orientar e analisar os dados estatísticos sobre as escolas (JAHU, 2012)”.

Justificativa

Certamente tanto as redes de ensino como as escolas necessitam de avaliações que lhes forneçam parâmetros para aferir o trabalho realizado, fornecendo subsídios para nortear as decisões e ações a serem tomadas para alcançar seus objetivos, entre eles os pedagógicos. O mapeamento bibliográfico inicial realizado apontou uma significativa quantidade de produção científica voltada à compreensão das avaliações externas em larga escala – temática muito discutida no senso comum e que, aos poucos, está galgando seu espaço dentro das

pesquisas acadêmicas. No entanto, o que se observa é a quase inexistência de produções acadêmicas sobre a compreensão da ANA, seja no que se refere às diretrizes que a embasam ou quanto às consequências desta política pública no campo da educação. Some-se, como citado anteriormente, minha observação sistemática e diária do estabelecimento de 1) uma falsa consciência (MARCUSE, 1967) por parte dos envolvidos com a divulgação para as escolas das informações disponibilizadas pela ANA quanto à alfabetização dos alunos e 2) um encerramento – ou inviabilização – das discussões (MARCUSE, 1967) por parte dos profissionais que utilizam as informações disponibilizadas pela ANA sobre se, de fato, ela pode ser considerada como parâmetro de alfabetização.

Neste sentido esta pesquisa, além de buscar da realização de um anseio pessoal, aponta para a produção de material científico passível de subsidiar ações de formação continuada em serviço de pessoal cujo trabalho envolve a ANA, bem como para a elaboração de análises adensadas sobre os indicadores ANA o que, em tese, contribuiria para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública municipal de Jahu/SP e demais municípios, na medida em que seus resultados sejam divulgados.

Hipótese

A hipótese principal é a de que os resultados e informações disponibilizados pela ANA são interpretados e utilizados na gestão da rede pública municipal de ensino e de suas escolas sem uma análise e apreciação adensada dos mesmos, uma vez que: 1) as condições objetivas de trabalho e formação continuada em serviço dos profissionais da educação envolvidos com a ANA, em especial dos Supervisores de Ensino, não possibilitam este adensamento e 2) a apresentação e interpretação rasa das informações contidas nos relatórios oficiais estabelecem a ANA como padrão de qualidade de alfabetização no cenário nacional. Portanto, a disponibilização de uma análise adensada dos mesmos contribuiria na compreensão dos indicadores ANA e na formação continuada em serviço dos responsáveis pela utilização destes indicadores na rede pública municipal de ensino.

Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo central, com base nos documentos que fundamentam a ANA, analisar os resultados da rede pública municipal de Jahu na ANA e

elaborar subsídios que contribuam com a formação continuada em serviço dos profissionais da educação e, em especial, dos Supervisores de Ensino da referida rede.

Objetivos Específicos

Constituem-se enquanto objetivos específicos desta pesquisa:

- Analisar a legislação que fundamenta a ANA e suas matrizes de referência.
- Cotejar os resultados da ANA obtidos por uma rede pública municipal de ensino, envolvendo sua série de edições¹⁴.
- Apresentar indicativos de como os dados divulgados pela ANA podem ser analisados e problematizados por meio de uma proposta de formação continuada, dirigida aos responsáveis pela elaboração das políticas públicas municipais de alfabetização.

Método

A pesquisa é de base documental, pois utiliza os documentos e indicadores oficiais da ANA. Inicialmente exploratória para a busca e a compreensão dos documentos e indicadores referidos e posteriormente descritiva e analítica no que se refere às possibilidades de utilização destes indicadores para subsidiar ações de formação continuada em serviço que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem escolar oferecido pela rede pública de ensino municipal de Jahu.

Campo Empírico

O foco da análise desta pesquisa recai sobre a rede pública municipal de Ensino Fundamental I de Jahu¹⁵, município da região Centro-Oeste do interior paulista e que possui mais de 145 mil habitantes (IBGE, 2017). Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2011, era de 0,778 (IPEA, 2017) o que significa que os municípios tem uma qualidade de vida considerada “alta”.

Atualmente, a rede municipal de educação de Jahu encontra-se subordinada ao sistema estadual de educação e conta atualmente com dezenove (19) unidades escolares,

¹⁴ Até esta data foram realizadas apenas três (3) edições da ANA: 2013, 2014 e 2016.

¹⁵ Cabe, aqui, uma explicação acerca do nome do município. A lei municipal 4.627, de dois de agosto de 2011, estabelece a obrigatoriedade de se referir ao local como “Jahu” em documentos oficiais ou não, alterando assim, a grafia anterior (e mais popularmente conhecida) de “Jaú” (JAHU, 2011).

sendo dezesseis (16) unidades na zona urbana e três (3) localizadas em seus distritos rurais – o que corresponde a todas as escolas públicas de Ensino Fundamental I do município, como culminância, em 2009, de um processo de municipalização das escolas estaduais.

No total, são 6.681 alunos matriculados no Ensino Fundamental I dessa rede municipal, espalhados em 290 classes. Para tanto, são 737 funcionários específicos para esse nível de ensino, sendo que 456 são docentes (dentre Professores de Educação Básica I, Professores Auxiliares de Educação Básica I e Professores de Educação Básica II de Artes, Educação Física e Inglês) e há 41 profissionais de suporte pedagógico (entre diretores de escola, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos).

Anualmente, por volta de mil (1.000) alunos são matriculados no terceiro ano e, portanto aptos a participarem da ANA. Em sua estrutura organizacional, a Secretaria de Educação possui três (3) supervisores de Ensino Fundamental e três (3) assessores pedagógicos desse mesmo nível de ensino que auxiliam na organização dos trabalhos escolares das unidades educacionais do primeiro ao quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Informações mais detalhadas sobre a rede pública municipal de Ensino Fundamental I de Jahu encontram-se dispostas e analisadas na Seção 3 desta produção textual, principalmente em sua interface com os resultados divulgados pela ANA acerca do cenário da alfabetização dos alunos do terceiro ano.

Procedimentos de Coleta

Os dados foram obtidos por meio da documentação e legislação específicas à ANA no que se referem a seus aspectos de elaboração da política pública, suas matrizes de referência e seus boletins de divulgação de resultados. Além disso, houve também a apreciação dos dados e resultados¹⁶ obtidos pela rede municipal de ensino de Jahu/SP e das unidades escolares sob sua responsabilidade em sua evolução histórica, no que tange às variáveis envolvidas na ANA: número de matrículas, taxa de aprovação, reprovação e abandono, média de alunos por turma, índice de distorção idade-série e distribuição dos alunos por níveis de proficiência em escrita, leitura e matemática, dentre outros.

¹⁶ Divulgados no site do INEP (<http://ana.inep.gov.br/ANA/>) e, portanto, sendo de domínio público.

Procedimentos de Análise

Após a coleta dos dados, os mesmos foram organizados em quadros, tabelas e figuras de modo a contribuir com a análise dos mesmos; tal análise foi realizada com base no conceito de racionalidade tecnológica proposto por Marcuse (1967), isto é, não permitindo que o encadeamento lógico do previsto na legislação ou a utilização de recursos gráficos ou estatísticos ocultem o complexo cenário educacional captado pela ANA.

Riscos e Benefícios

Ao considerar que a análise, utilização e produção de inferências – no caso de uma Dissertação de Mestrado Profissional - a partir de informações disponibilizadas em documentos oficiais de uma Secretaria Municipal podem desencadear interpretações dúbias ou constrangimentos para os responsáveis por estas informações, solicitei e obtive uma autorização por escrito (ANEXO A) do responsável pelas informações junto à Secretaria Municipal de Educação, no caso a Secretária de Educação, com o objetivo de garantir legitimidade na utilização destas informações.

Quanto aos benefícios, destaco para a rede municipal de ensino investigada a produção e acesso a um estudo científico sobre uma de suas ações mais importantes, no caso, a compreensão e possível utilização efetiva dos indicadores da ANA; para os profissionais que atuam diariamente com esta questão, no que se refere à oferta de um conhecimento ampliado sobre suas ações; e para o pesquisador em questão, no sentido de construir um subsídio para uma atuação profissional mais embasada.

No que tange à devolutiva dos resultados para os participantes da pesquisa e demais interessados, ressalto que além da disponibilização da Dissertação em endereços eletrônicos de livre acesso e da divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e em periódicos da área, será proposta a realização de encontros de formação continuada com os gestores da rede de ensino investigada e demais redes interessadas para a divulgação da Dissertação e dos resultados da pesquisa, alcançando assim um público diverso. Uma proposta de encontro de formação continuada utilizará como subsídio principal o conjunto de informações, descrito no Apêndice 3 desta Dissertação. Além disso, reafirmo meu compromisso ético com os procedimentos de pesquisa, materializado num Termo de Compromisso por mim assinado (ANEXO B) no qual me responsabilizo pela pesquisa.

Estrutura do Trabalho

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a ANA, uma avaliação externa em larga escala que se propõe a contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio da identificação do nível de alfabetização dos alunos. É um vasto campo de estudos para os pesquisadores do campo educacional por abarcar três (3) conceitos cuja compreensão é de extrema relevância: avaliação externa em larga escala, qualidade da educação e alfabetização. Entretanto, não serão dedicadas, neste trabalho, seções específicas à discussão dos conceitos de qualidade em educação¹⁷ ou de avaliação externa em larga escala¹⁸. Isso se justifica na medida em que ambos os conceitos são de fundamental importância para o campo educacional, todavia esta pesquisa entende-os como situações estabelecidas para a ANA; em outras palavras, o procedimento de coleta de dados utilizado pela ANA é uma avaliação externa em larga escala e o conceito de qualidade utilizado por ela é o obtido por meio de seus instrumentos de coleta.

Neste sentido, a Seção 1 apresenta o amparo legal e algumas características da ANA, além das definições de alfabetização e de letramento por ela utilizados e de um mapeamento bibliográfico realizado acerca da conceituação de ambos os termos (alfabetização e letramento) nas produções acadêmicas recentes de programas de pós-graduação. A Seção 2 apresenta o conceito de racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1967) como possível referencial teórico para analisar a ANA e seus resultados. A Seção 3 tem seu escopo voltado à ANA inserida na realidade educacional do município de Jahu, descrevendo brevemente o município e sua rede de educação e também apresentando e analisando os indicadores da ANA tanto em sua série de edições quanto em sua última edição (em 2016).

Por fim, nas Considerações Finais, alguns desses pontos são retomados, apresentando uma proposta de intervenção para a realidade analisada nessa Dissertação – no caso, por meio de um encontro de formação continuada junto aos Supervisores de Ensino da rede pública municipal de ensino de Jahu que se encontra melhor detalhado no Apêndice 3.

¹⁷ Temática de grande debate, sendo indicada a leitura de autores como Darling-Hammond & Ascher (1991), Frigotto (1995), Enguita (2001), Gentili (2001), Freitas (2005), Oliveira & Araujo (2005), Carreira e Pinto (2006), Davok (2007), Dourado (2007) ou Silva (2009).

¹⁸ Sobre esse tópico, autores como Hanushek & Raymond (2005), West & Peterson (2006), Dee & Jacob (2009), Ravitch (2011), Botelho *et al.* (2014), Fernandes & Souza (2014) e Freitas (2016) podem ser citados como exemplos de estudos.

SEÇÃO 1. AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: AMPARO LEGAL E CARACTERÍSTICAS

Para estudar cientificamente a ANA e iniciar uma análise acerca desta, faz-se necessário compreender sua implantação e suas edições, bem como aprofundar-se em como esta proposta de avaliação externa materializou-se em documentos legais e oficiais. A partir disso, torna-se possível analisar suas características e os elementos que a compõem, conseguindo visualizar qual seria seu objetivo – como se segue nesta seção.

A Avaliação Nacional da Alfabetização –ANA- foi instituída em 2013 pela Portaria nº 482/13 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013) do Ministério da Educação (MEC), tendo como base o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) estabelecido pela Portaria nº 867/12 que previa em seu artigo 9º, inciso IV, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo INEP” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). O PNAIC seria um compromisso firmado em lei entre os entes federados, com o objetivo último de “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). À época, assim manifestou-se o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Luiz Cláudio Costa:

Entendemos ser extremamente importante a avaliação porque vai permitir ao Brasil avançar na meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. A avaliação será fundamental para que gestores possam implantar as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2013).

A ANA tem, por força legal, os objetivos de “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência, incluindo as condições de oferta, do Ciclo de Alfabetização¹⁹ das redes públicas” e também de “produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). Complementar, seu Documento Básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013) coloca três (3) objetivos principais para essa avaliação em larga escala específica:

¹⁹ Ao Ciclo de Alfabetização corresponderiam os três primeiros anos do Ensino Fundamental, após a ampliação deste nível de ensino para nove anos de escolarização (BRASIL, 2006).

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos do 3º ano do Ensino Fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2013, p. 07).

São, evidentemente, metas nada simples de serem alcançadas e que se propõem a ir além da simples quantificação dos graus de alfabetização apresentados pelos alunos por meio de testes de desempenho. Por isso estabeleceu-se, também, a utilização de um questionário voltado aos professores e diretores das escolas avaliadas, para coletar informações a respeito das condições de oferta do ensino público, tais como a infraestrutura física das escolas, a formação inicial e continuada dos docentes, a forma de gestão dos estabelecimentos de ensino e da organização do trabalho pedagógico, dentre outras. Assim, ambos os instrumentos produziram dados que seriam analisados em conjunto para identificar o impacto real das ações implantadas voltadas à alfabetização das crianças.

No que tange à ferramenta utilizada para aferir o desempenho dos alunos, esta é composta de um teste com quarenta (40) questões: vinte (20) de múltipla escolha de Matemática, dezessete (17) de múltipla escolha de Língua Portuguesa e três (3) de produção escrita de Língua Portuguesa. Tal avaliação é aplicada a todos os alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental regular e a uma amostragem daqueles que frequentam escolas multisseriadas. A aplicação e a correção são de responsabilidade do INEP e foi inicialmente prevista para ocorrer anualmente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), mas têm ocorrido ultimamente a cada dois anos – em 2013, 2014 e 2016²⁰.

Para nortear a elaboração dos itens de avaliação dos níveis de alfabetização dos alunos, foram criadas matrizes de referência para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. São habilidades a serem apresentadas pelas crianças por meio de suas respostas e que supostamente permitiriam verificar o estágio de alfabetização em que estas se encontram. Segundo o Documento Básico da ANA,

uma vez que a aprendizagem não pode ser medida de maneira direta, necessita-se identificar, por meio de um construto e das teorias que o

²⁰ Não houve aplicação da ANA em 2017 e tampouco explicação oficial acerca da não realização dessa avaliação. Em 2015, a decisão de cancelar a sua realização, segundo o presidente do INEP, Francisco Soares, foi pedagógica: para "mergulhar nos dados do ano anterior antes de produzir novas estatísticas", pois os dados relativos a 2014 tinham sido liberados pouco tempo antes. No entanto, há que se ressaltar que os gastos necessários para sua viabilização também pesaram para a sua não realização: "a questão financeira impactou, mas não disparou [o processo para repensar a periodicidade da prova]", conforme afirmou Soares (UNIVERSO ON LINE, 2015).

sustentam, as características relacionadas à aprendizagem que sejam diretamente perceptíveis. As matrizes de referência são construídas para aglutinar características que, analisadas conjuntamente, possam gerar informações sobre esse construto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 13).

As matrizes de referência são compostas de eixos temáticos a serem avaliados em cada disciplina específica e as habilidades a eles relacionadas e que se pretendem identificar nos alunos conforme exposto nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1: Matriz de Referência da ANA em Língua Portuguesa

Matriz Curricular	Eixo Estruturante	Habilidade
Língua Portuguesa	Leitura	Ler palavras com estrutura silábica canônica. Ler palavras com estrutura silábica não canônica. Reconhecer a finalidade do texto. Localizar informações explícitas em textos. Compreender os sentidos das palavras e expressões em textos. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal. Identificar o assunto de um texto. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.
	Escrita	Grafar palavras com correspondências regulares diretas. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro. Produzir um texto a partir de uma situação dada.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Ministério da Educação (2013).

É possível observar que as habilidades encontram-se descritas em ordem de dificuldade. Por exemplo, no caso da leitura, a primeira habilidade envolve ler palavras com sílabas canônicas²¹; a segunda, já envolve sílabas não canônicas²². Sem essa leitura, torna-se praticamente impossível localizar informações explícitas em textos (quarta habilidade descrita), compreender os sentidos de palavras ou expressões nestes (quinto item de leitura) ou mesmo reconhecer a finalidade do texto. Essas são as cinco (5) primeiras habilidades listadas, mais da metade das dez (10) propostas para o eixo da leitura. Mas será que um aluno

²¹ De acordo com Martins (2018), sílabas canônicas são aquelas constituídas por uma consoante e uma vogal, nesta ordem, sendo a formação silábica mais frequente na Língua Portuguesa e aquela que é aprendida com maior facilidade pelos alunos.

²² Por sua vez, sílabas não canônicas são todas aquelas que fogem da regra “consoante + vogal” e, por ter uma estrutura mais complexa, demandam um maior tempo de ensino por parte do professor e uma consciência fonológica mais ampla por parte do aluno (CRISTÓFARO-SILVA, 2009).

que possui apenas essa metade das habilidades aprendidas pode ser considerado um leitor competente? Ou, para tanto, ele deveria possuir todas as dez (10) habilidades? A mesma situação aplica-se ao eixo da escrita: seria o aluno um escritor considerado capacitado se demonstrasse na avaliação que atinge apenas dois terços das habilidades propostas – ou seja, conseguir grafar palavras com correspondências regulares diretas (habilidade um) e palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (habilidade dois), mas sem ser capaz de produzir um texto a partir de uma situação dada?

Sobre esses questionamentos, vale ressaltar que o Documento Básico da ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013) não traz nenhuma afirmação acerca da hierarquia ou da valoração de cada habilidade em específico, fazendo apenas a ressalva de que “dentro dos conhecimentos e habilidades a serem avaliados, o peso maior está nas habilidades de compreensão e escrita de textos, e não nos conhecimentos relativos ao uso da correspondência som-grafia” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 16).

Quadro 2: Matriz de Referência da ANA em Matemática

Matriz Curricular	Eixo Estruturante	Habilidade
Matemática	Números e Álgebra	Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica. Comparar ou ordenar números naturais. Compor e decompor números. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades. Cálculo de adições e subtrações. Resolver problemas que envolvam a ideia de multiplicação. Resolver problemas que envolvam a ideia de divisão.
	Geometria	Identificar figuras geométricas planas. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
	Grandezas e medidas	Comparar e ordenar comprimentos. Identificar e relacionar células e moedas. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida. Ler resultados e medições.
	Tratamento da Informação	Identificar informações apresentadas em tabelas. Identificar informações apresentadas em gráficos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Ministério da Educação (2013).

No caso da matriz curricular de Matemática, a situação se torna mais complexa, pois são quatro (4) os eixos estruturantes: números e álgebra, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação. Poderia um aluno desenvolver habilidades em dois (2) eixos, mas não nos demais? Como ele seria considerado: um aluno alfabetizado em matemática ou não?

Com base na matriz de referência, são construídas as escalas de proficiência. “Um nível de proficiência agrupa um conjunto de habilidades comuns a um grupo de estudantes e é estruturado a partir dos resultados nos testes de desempenho” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015a, p. 37). Esta é uma forma de criar uma interpretação qualitativa dos dados quantitativos obtidos – no caso, o número de acertos por aluno. De acordo com o INEP (2017), assim são agrupados os estudantes a partir de seu desempenho, conforme exposto nos Quadros 3, 4 e 5.

Quadro 3: Escala de Proficiência da ANA em Leitura

Item	Nível	Descrição
Leitura	Nível 1 (até 425 pontos)	Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
	Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. • Identificar assunto de cartaz apresentado em forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
	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"> • 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 no final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinhas e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais –piada, fábula, fragmento 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 que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto do texto de extensão média de divulgação científica para estudantes, 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.

	Nível 4 (maior que 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer relação de tempo verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. • Identificar o referente de um 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. • 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 e biografia.
--	-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Ministério da Educação (2015a).

Complementando as informações do Quadro 3, o nível 1 é considerado “elementar”, o nível 2 é tido como “básico”, o nível 3 é denominado “adequado” e apenas o nível 4 considerado como “desejável” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). Assim sendo, por exemplo, um aluno que esteja no nível 2 em leitura é considerado um leitor básico, mesmo sem saber 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 no final do texto ou identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto (em textos como tirinhas e poema narrativo) –habilidades do nível 3.

Quadro 4: Escala de Proficiência da ANA em Escrita

Item	Nível	Descrição
Escrita	Nível 1 (menor que 350 pontos)	Os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre letra grafada e pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos legíveis.
	Nível 2 (de 350 a menos de 450 pontos)	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 legíveis.
	Nível 3 (de 450 a menos de 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, os estudantes 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 (de 500 a menos de 600)	Os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas ortográficas. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os

pontos)	elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que parcialmente comprometem o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizá-la inadequadamente. Além disso, o texto pode ter alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas ortográficas. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com a utilização de 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: Elaborado pelo pesquisador a partir de Ministério da Educação (2015a).

No caso do Quadro 4, a divisão dos níveis de proficiência se dá em cinco (5) etapas, diferente do que ocorre no caso da Leitura (Quadro 3) e da Matemática (Quadro 5), dificultando uma eventual comparação a ser feita entre os resultados obtidos por um aluno nos três componentes da prova. Os níveis 1, 2 e 3 são todos considerados “elementares” (sem nenhuma subdivisão que esclareça melhor o posicionamento de cada aluno, numa eventual comparação com os demais) enquanto que o nível 3 é considerado “adequado” e o nível 4 é “desejável” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Quadro 5: Escala de Proficiência da ANA em Matemática

Item	Nível	Descrição
Matemática	Nível 1 (até 425 pontos)	Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. • Associar figura geométrica espacial ou plana à imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos de forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. • Reconhecer planificação de figura geométrica espacial. • Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. • Comparar comprimento de imagem de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.
	Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. • Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. • Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. • Identificar registro de tempo em calendário; identificar uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar

		<p>freqüência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar freqüência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (máximo de 3 linhas e 4 colunas ou 4 linhas e 3 colunas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos. • Completar seqüências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. • Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens. • Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. • Resolver problemas com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.
Nível 3 (maior que 525 até 575 pontos)		<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. • Identificar freqüências iguais em gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar freqüência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (mais de 4 colunas ou mais de 4 linhas). • Completar seqüência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. • Calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pela menos um valor com até 3 algarismos. • Resolver problema, com números naturais maiores que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.
Nível 4 (maior que 575 pontos)		<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. • Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais de três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até 3 algarismos. • Identificar uma categoria associada a uma freqüência em gráfico. • Calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração com números naturais com até 3 algarismos com reagrupamento. • Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição por parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com a ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo algarismos de até 2 algarismos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Ministério da Educação (2015a).

Os níveis 1 e 2 em Leitura e em Matemática e os níveis 1, 2 e 3 em Escrita são considerados estágios insuficientes de aprendizagem e, neste sentido ao observarmos que de todos os alunos avaliados pela ANA no ano de 2016, 54,73% foram classificados como apresentando aprendizagem insuficiente em leitura, 54,46% foram classificados como apresentando aprendizagem insuficiente em Matemática e 33,95% foram classificados como apresentando aprendizagem insuficiente em Escrita (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). Os valores apresentados sugerem que é grande o desafio para diminuir o percentual de alunos classificados com aprendizagem insuficiente, todavia, faz-se necessário a apresentação de como a ANA descreve o que considera um aluno alfabetizado.

1.1. Alfabetização segundo a ANA

Como explicitado em sua denominação, a ANA objetiva medir o nível de alfabetização dos alunos de todo território nacional. Mais especificamente, essa “avaliação tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 9). Sabe-se que o Ciclo de Alfabetização encerra-se no terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006), no entanto os demais conceitos acima dispostos necessitam ser mais profundamente analisados para se obter uma maior compreensão sobre o objetivo central da ANA e sua forma de concretizá-lo.

Desde que o campo educacional passou a sistematizar seus conhecimentos específicos, o conceito de alfabetização foi sempre tido como uma “mera sistematização do ‘B + A = BA’”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas” (COLELLO, 2004, s/p.). Tal nível de aprendizagem sobre a língua escrita, por muito tempo, poderia bastar para que uma pessoa pudesse se comunicar adequadamente com o mundo e as pessoas a sua volta. Produzir ou interpretar palavras e frases curtas em uma sociedade em sua maior parte composta de analfabetos e com poucas práticas sociais de leitura e escrita podia ser suficiente para melhorar o padrão e a qualidade de vida de quem conseguisse simplesmente associar sons (fonemas) a letras (grafemas).

No entanto, a partir dos anos 1980 no Brasil, uma nova expressão começou a ser utilizada pelos pensadores da educação, sempre associada à alfabetização: o conceito de letramento²³. Com a quase universalização do ensino às crianças e a crescente complexidade

²³ No Brasil, a expressão “letramento”, em produções acadêmicas, apareceu pela primeira vez em 1986 (KATO, 1986); seu estudo aqui se aprofundou na década de 1990 (SOARES, 1998) e se incorporou aos discursos escolares nos anos 2000 (KLEIMAN, 2005). É interessante notar que, nos anos de 1980, também ocorre

do universo cultural e do mundo do trabalho, emergem inúmeras práticas sociais para o uso da língua escrita: já não basta mais às pessoas apenas possuir a habilidade de grafar letras ou decifrar o código da leitura. Ao final do século XX, ler e escrever com fluência se torna uma exigência quase universal para as sociedades tornando-se praticamente uma condição para a sobrevivência das pessoas (MORTATTI, 2004).

1.1.1. Alfabetização e Letramento Segundo a ANA

No entanto, como a ANA compreende e distingue os processos de alfabetização e letramento? Suas diretrizes teóricas sobre esse assunto encontram-se explícitas em seu Documento Básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), publicado após a criação dessa avaliação nacional em larga escala como subsídio aos profissionais pedagógicos para a efetivação de sua primeira edição:

O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulações entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos. (...) Mesmo com as divergências existentes a respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 9).

Assim o referido documento diferencia ambos os conceitos:

A alfabetização pode ser 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 as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 9).

E, complementarmente, faz uma advertência quanto à relação entre esses conceitos na prática pedagógica:

simultaneamente o uso do termo “*llettrisme*” na França, “literacia” em Portugal e “*literacy*” nos Estados Unidos e na Inglaterra para nomear fenômenos distintos daquele até então denominado de “alfabetização” (SOARES, 2004b).

Educar, no sentido de alcançar tais objetivos de alfabetização e letramento, visa garantir que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 10).

Por fim, o Documento Básico da ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013) amplia sua concepção de alfabetização para outra forma de linguagem: a Matemática, outro componente da referida avaliação. Para definir a alfabetização matemática, ele recorre a uma definição constante no Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ao professor alfabetizador²⁴:

Um processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 60).

Tais perspectivas acerca do que é alfabetização/letramento coadunam com as teorias e produções acadêmicas de Soares (1998; 2004a; 2004b; 2005; 2007). Para essa autora, a alfabetização pode ser definida como “o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004a, p. 96), “um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa” (SOARES, 2007, p. 16) ou “a aquisição do sistema convencional de escrita” (SOARES, 2004a, p. 97). De forma mais completa,

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES, 2005, p. 24).

²⁴ O PNAIC foi instituído em 2012 como um compromisso, firmado na forma de lei, dos entes federados em buscar ações para alfabetizar as crianças, no máximo, até os oito anos de idade –e, para atingir tal meta, previa a formação continuada (inclusive em serviço) dos professores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública de educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Por seu turno, o letramento é conceituado como “comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (SOARES, 2004a, p. 96) ou “habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004a, p. 97). A autora também define letramento como sendo “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2005, p. 50).

Para Soares (1998), o letramento possui duas dimensões centrais: a dimensão individual pela qual o letramento é visto no âmbito pessoal, como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que vão desde como registrar unidades de som até transmitir idéias ao leitor pretendido e a dimensão social pela qual o letramento é visto como um fenômeno cultural, podendo trazer aos grupos consequências e transformações econômicas, lingüísticas, políticas ou sociais, por exemplo. Soares (1998) ainda identifica dois (2) modelos de Letramento: o modelo autônomo que considera o letramento como o uso de habilidades da leitura e da escrita para entender as exigências sociais, na qual o tipo de habilidade requisitada depende da prática social em que o indivíduo se engaja e o modelo ideológico que concebe as formas que as práticas de leitura e escrita assumem em determinados contextos sociais, bem como formam estruturas de poder em uma sociedade. Assim Soares (1998) exemplifica os termos alfabetização e letramento:

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada (SOARES, 1998, p. 51).

Contudo, Soares (2004a) adverte que, apesar de alfabetização e letramento serem teoricamente distintos em relação aos objetos de conhecimento e aos processos de aprendizagem, ambos os conceitos na prática são interdependentes e indissociáveis: “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas de letramento” (SOARES, 2004a, p. 97).

Por outro lado, há vozes discordantes da forma como Soares conceitua alfabetização e letramento. Esses autores (KLEIMAN, 1995; LEITE, 2001; FERREIRO, 2003) argumentam que é impossível diferenciar esses dois (2) termos e que, portanto, não faz sentido criar dois (2) nomes para um mesmo processo. Assim, eles adotam um conceito de alfabetização mais amplo, que já engloba em si o letramento. Leite (2001, p.29) assim expõe que:

O que dá sentido à alfabetização é a possibilidade de os indivíduos envolverem-se com práticas sociais de leitura e de escrita. Isso implica o domínio de toda a tecnologia da escrita, o que supõe competência de leitura e escrita dos diversos gêneros textuais em função dos diferentes objetivos e demandas sociais.

Kleiman (1995) já define alfabetização como o conjunto das práticas que usam a escrita em contextos específicos para atingir objetivos específicos. Assim também Ferreiro (2003) admite que, no plano conceitual, a distinção entre alfabetização e letramento não é necessária, bastando apenas que se ressignifique e amplie o conceito de alfabetização. Para o marco teórico da ANA,

Mesmo com as divergências existentes a respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 9).

Se já há desacordos com relação à definição do que seja alfabetização/letramento (FERRONATO, 2014), muito mais dissonantes são os posicionamentos acerca da possibilidade de se aferir quantitativamente tais processos subjetivos. O próprio MEC, no Documento Básico da ANA afirma que:

À luz dessas observações assumem-se os conceitos de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática como centrais para a ANA. É necessário salientar que, embora se faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Por outro lado, compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação e reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 10-11).

É apenas com o parágrafo acima que o Documento Básico da ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013) reconhece as limitações dessa avaliação externa federal em larga escala para aferir a alfabetização e o letramento dos alunos. Nada mais é escrito oficialmente sobre isso e, mesmo assim, aproximadamente 48 mil escolas, cerca de 105 mil turmas e mais de dois milhões de estudantes realizaram as três (3) modalidades dessa prova padronizada no ano de 2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). Além disso, na divulgação dos resultados desse mesmo ano pelo Ministério da Educação (2017)²⁵, nenhuma citação oficial problematiza sua validade interna e externa²⁶ -ao invés disso, é possível encontrar a propaganda de todas as redes sociais nas quais o INEP se encontra.

Mas como estará sendo discutida a questão da alfabetização e do letramento no campo acadêmico brasileiro? Qual seria o referencial teórico adotado pela “elite intelectual” ao abordar os processos de alfabetização e/ou letramento?

1.2 Alfabetização e Letramento segundo o Campo Acadêmico Brasileiro

Com o intuito de ampliar a compreensão acerca da concepção e conceituação teórica de alfabetização pela literatura acadêmica específica da área, uma pesquisa de revisão da bibliografia mostrou-se necessária, tendo como base o banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁷. Para delimitar o campo de busca temporalmente, optou-se pelo quadriênio 2013- 2016, em programas de pós-graduação de universidades federais e estaduais, da UNIARA e dos *campi* da PUC de todo o país.

Utilizando-se da palavra chave “Alfabetização”, inicialmente foram identificadas quinhentas e cinquenta e quatro (554) produções. A partir da leitura minuciosa dos seus títulos e resumos, quatrocentas e noventa e cinco (495) – ou 83,35% do total de produções acadêmicas selecionadas- foram momentaneamente descartadas, por abordar outras temáticas mais diretamente, como o trabalho do coordenador pedagógico ou a estrutura de cursos de formação inicial de professores, por ater-se a práticas específicas de uma área do conhecimento (tais como Literatura, Matemática, Línguas estrangeiras, Ciências e Saúde,

²⁵ Os dados de 2016 foram divulgados aos coordenadores locais e regionais do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa em apostila própria (elaborada pelo INEP), mas ainda sem divulgação oficial ao restante dos educadores ou à sociedade em geral.

²⁶ Aplicando os critérios de Coutinho (1998) para a educação, a validade interna definiria até que ponto os resultados de um estudo são corretos para a amostra de alunos estudados; por seu turno, a validade externa diria respeito ao grau de aplicabilidade ou de generalização dos resultados para outros contextos, alunos e escolas.

²⁷ Disponível em <bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!>, com acesso em dois de março de 2018.

Educação Financeira, Geografia e Astronomia, Educação Física, Artes e Música, Educação Ambiental e Informática), por referir-se a outro nível (Infantil, Fundamental II, Médio e Superior) ou modalidade (Educação de Jovens e Adultos - EJA-, hospitalar, prisional, quilombola, indígena, rural e especial) de ensino ou por focalizar na história da educação e dos paradigmas pedagógicos.

Ampliando o escopo do mapeamento bibliográfico, optou-se pela utilização da palavra chave “letramento” – devido à relevância que este termo adquiriu para os estudos em educação alfabetizadora nos últimos anos. Assim, foram encontrados inicialmente setecentos e noventa (790) trabalhos científicos e, a partir da leitura de seus títulos e resumos, setecentos e trinta e sete (737) – ou 93,3% do total identificado- foram neste momento previamente descartados também por abordar outras temáticas mais diretamente, como a estrutura de cursos de formação inicial de professores ou a história da educação e dos paradigmas pedagógicos, por ater-se a práticas específicas de uma área do conhecimento (tais como Literatura, Matemática, línguas estrangeiras, Ciências, História e Sociedade, Educação Financeira, Geografia, Educação Física, Artes e Música, Educação Ambiental e Informática) ou por referir-se a outro nível (Infantil, Fundamental II, Médio e Superior) ou modalidade (EJA, indígena, rural e especial).

Ao término da realização deste mapeamento bibliográfico inicial obtive um total de cento e doze (112) produções selecionadas (Apêndice2) que apresentam focos de pesquisa que podem ser úteis na conceituação dos termos alfabetização e letramento.

As produções acadêmicas foram consideradas pertinentes a essa temática de pesquisa podem ser classificadas por seus focos de análise:

- em práticas pedagógicas alfabetizadoras (CAXANGA, 2013; MANFRIM, 2013; SICCHERINO, 2013; SIGWALT, 2013; SILVA, Sílvia, 2013; TREVISAN, 2013; ALVES, 2014; ANDRADE, 2014; GODINHO, 2014; HRDLICKA, 2014; LIMA, Maria Cristina, 2014; LIMA, Maria Irlane, 2014; LYRA, 2014; OLIVEIRA, Ailza, 2014; OLIVEIRA, Paula, 2014; PEREIRA, Edilvania, 2014; SILVA, 2014; SOARES, 2014; TEIXEIRA, 2014; TORREAO, 2014; BERNADELLI, 2015; CAXIAS, 2015; CORNELIO, 2015; CORREA, 2015; COSTA, 2015; GOMES, 2015, LIMA, 2015; MACIEL, 2015; MICHELETTI, 2015; MILITÃO, 2015; MORAES, 2015; MOTA, Telma, 2015; OLIVEIRA, Deise, 2015; OLIVEIRA, Helainne, 2015; PEREIRA, Amanda, 2015; RIZZO, 2015; SANTOS, 2015; SILVA, Geysa, 2015; SILVA, Janaina, 2015; SILVA, Luciana, 2015; BRASIL, 2016; CABREIRA, 2016; CAPO, 2016; FREIRE, 2016; GRASSI, 2016; LEITZKE, 2016; LIMA, 2016; MOURA,

2016; OLIVEIRA, 2016; RIBEIRO 2016; SILVA, José, 2016; SILVA, Giane, 2016; SOUZA, Sirlene, 2016; THOMAS, 2016 e TORQUETTE, 2016), como em cinquenta e cinco (55) produções, ou 49,1% do total;

- em cursos de formação continuada de professores alfabetizadores (FONSECA, 2013; HOLANDA, 2013; SILVA, Emanuela, 2013; SILVA, Roberta, 2013; ALMEIDA, 2014; CASTRO, 2014; DANTAS, 2014; GAMA, 2014; LEITE, 2014; SOUSA, Ana, 2014; SOUZA, Guilherme, 2014; ANTUNES, 2015; BAFICA, 2015; BARROS, 2015; CABRAL, 2015; MELO, 2015; PEREIRA, 2015; RESENDE, 2015; SILVEIRA, 2015; SUMIYA, 2015; VIEDES, 2015; BASTOS, 2016; CHAVES, 2016; GIARDINI, 2016; MELO, Edjane, 2016; SANTOS, Rozineide, 2016; SOARES, 2016; SOUSA, 2016), em vinte e oito (28) trabalhos, ou 25%;
- em avaliações externas de larga escala (COELHO, 2013; MAIA, 2013; REIS, 2013; ROSA, 2013; COCO, 2014; GOMES, 2014; MORAES, 2014; MORAIS, 2014; DIAS, 2015; FREIRE, 2015; PEREIRA, Marília, 2015; PEREIRA, Patrícia, 2015; KELLERMANN, 2016; MIRANDA, 2016; PEREIRA, 2016; SOUZA, Márcia, 2016; SOUZA, Silvia, 2016 e URIEL, 2016): dezoito (18) casos, ou 16%, e
- em fatores escolares que influenciam no processo de alfabetização, como a interação entre família e escola (SANTOS, Priscila, 2016), o currículo oficial (LIAO, 2014), a evolução dos paradigmas pedagógicos (SILVA, Josiane, 2013; CAMINI, 2015; SPALA, 2015 e NACARI, 2016), ações da equipe gestora (DINIZ, 2013), as representações sociais da infância (NIENOW, 2016), a organização do ensino em ciclos (PERINI, 2015), o ensino em tempo integral (RODRIGUES, Lindalva, 2015) e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (SILVA, Luciana, 2015). Nesse caso, encaixam-se 11 trabalhos acadêmicos, correspondendo a 9,8% do total.

Quanto às definições conceituais apresentadas por essas cento e doze (112) produções acadêmicas:

- trinta e nove (39), ou 34,8% destas (CAXANGA, 2013; COELHO, 2013; DINIZ, 2013; HOLANDA, 2013; REIS, 2013; SILVA, Emanuela, 2013; SILVA, Roberta, 2013; TREVISAN, 2013; CASTRO, 2014; COCO, 2014; HRDLICKA, 2014; LIAO, 2014; MORAES, 2014; TEIXEIRA, 2014; CABRAL, 2015; CAMINI, 2015; COSTA, 2015; DIAS, 2015; MICHELETTI, 2015; PEREIRA, Maria, 2015; PEREIRA, Patricia, 2015; PEREIRA, Reginaldo, 2015; PERINI, 2015; RODRIGUES, Lindalva,

2015; SILVEIRA, 2015; SUMIYA, 2015; VIEDES, 2015; BASTOS, 2016; FREIRE, 2016; GIARDINI, 2016; GRASSI, 2016; MIRANDA, 2016; PEREIRA, 2016; SANTOS, Rozineide, 2016; SOUZA, Márcia, 2016; SOUSA, 2016; SOUZA, Silvia, 2016; SOUZA, Sirlene, 2016; UREL, 2016), não conceituam nem alfabetização nem letramento – fato este que não deveria ocorrer uma vez que esta é a exata temática das dissertações de mestrado profissional e teses de doutorado aqui arroladas e a definição de conceitos é um dos momentos iniciais de qualquer pesquisa que pretenda ser científica, como apontam Giannasi-Kaimen et al. (2008);

- doze (12), ou 10,7% apenas definem a alfabetização (MAIA, 2013; SICCHERINO, 2013; LIMA, Maria Cristina, 2014; OLIVEIRA, Paula, 2014; PEREIRA, Edilvania, 2014; SOUZA, Guilherme, 2014; CORREA, 2015; FREIRE, 2015; PEREIRA, Amanda, 2015; SPALA, 2015; LEITZKE, 2016 e NACARI, 2016);
- apenas quatro (4), ou 3,8% conceituam unicamente o letramento (LIMA, Maria Irlane, 2014; BRASIL, 2016; MOURA, 2016 e OLIVEIRA, 2016) – um número pequeno, por este ser um termo mais recente que alfabetização²⁸;
- quarenta e três (43), ou 38,4% do total, trazem os significados de ambos os termos (MANFRIN, 2013; SIGWALT, 2013; SILVA, Josiane, 2013; SILVA, Silvia, 2013; ALVES, 2014; DANTAS, 2014; GAMA, 2014; GODINHO, 2014; GOMES, 2014; LEITE, 2014; LYRA, 2014; MORAIS, 2014; OLIVEIRA, Ailza, 2014; SILVA, 2014; SOARES, 2014; SOUSA, Ana, 2014; TORREÃO, 2014; ANTUNES, 2015; BAFICA, 2015; BARROS, 2015; BERNADELLI, 2015; CAXIAS, 2015; CORNELIO, 2015; LIMA, 2015; MELO, 2015; MILITÃO, 2015; MORAES, 2015; OLIVEIRA, Deise, 2015; OLIVEIRA, Helainne, 2015; RESENDE, 2015; RIZZO, 2015; SANTOS, 2015; SILVA, Geysa, 2015; SILVA, Luciana, 2015; CABREIRA, 2016; CAPO, 2016; CHAVES, 2016; LIMA, 2016; MELO, Edjane, 2016; NIENOW, 2016; SANTOS, Priscila, 2016; SILVA, Giane, 2016 e SILVA, Maria, 2016); e
- quatorze (14), ou 12,5% das dissertações ou teses não foram encontradas em seu conteúdo integral, apenas em resumos (FONSECA, 2013; ROSA, 2013; ALMEIDA, 2014; ANDRADE, 2014; GOMES, 2015; MACIEL, 2015; MOTA, Telma, 2015; SILVA, Janaina, 2015; KELLERMANN, 2016; RIBEIRO, 2016; SILVA, José, 2016;

²⁸ Segundo Goulart (2014, p. 35), o termo letramento teria surgido apenas em meados da década de 1980, tanto no Brasil quanto em diversas partes do mundo (em especial França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra), como um esforço dos estudiosos da área da educação em “aprofundar o entendimento tanto de fundamentos teóricos quanto de diretrizes para o processo de alfabetização”.

SOARES, 2016; THOMAS, 2016 e TORQUETTE, 2016) –e estes não traziam nenhuma definição de alfabetização e/ou letramento.

Mais interessante é notar que, nas cinquenta e nove (59) produções acadêmicas que definem ao menos um dos termos (alfabetização e letramento):

- trinta e cinco (35) utilizam-se explicitamente de significados elaborados por Magda Soares (SIGWALT, 2013; SILVA, Silvia, 2013; ALVES, 2014; DANTAS, 2014; GAMA, 2014; GODINHO, 2014; LEITE, 2014; LYRA, 2014; MORAIS, 2014; OLIVEIRA, Ailza, 2014; SOARES, 2014; SILVA, 2014; TORREÃO, 2014; BAFICA, 2015; BARROS, 2015; BERNADELLI, 2015; CAXIAS, 2015; CORNELIO, 2015; FREIRE, 2015; LIMA, 2015; MELO, 2015; MILITÃO, 2015; MORAES, 2015; OLIVEIRA, Helainne, 2015; RIZZO, 2015; SANTOS, 2015; SILVA, Geysa, 2015; BRASIL, 2016; CABREIRA, 2016; CAPO, 2016; LIMA, 2016; MELO, Edjane, 2016; MOURA, 2016; SANTOS, Priscila, 2016 e SILVA, Giane, 2016);
- oito (8) (SILVA, Josiane, 2013; GOMES, 2014; SOUSA, Ana, 2014; SOUZA, Guilherme, 2014; CHAVES, 2016; NACARI, 2016; NIENOW, 2016 e SILVA, Maria, 2016) baseiam-se em definições adotadas por publicações oficiais nacionais – como “Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação” (BRASIL, 2011)²⁹, “Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Documento básico” (BRASIL, 2013a)³⁰, “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2013b)³¹ e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Apresentação: Matemática” (BRASIL, 2014)³²-, estaduais –como “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Além das Palavras” (MATO GROSSO DO SUL, 2013)³³ e “Revista do Educador do PAEBES-Alfa” (ESPÍRITO SANTO, 2009)³⁴- ou municipais –como “Desafios da Formação - Proposições Curriculares: Ensino Fundamental” (BELO HORIZONTE, 2009)³⁵ - que, por sua vez, utilizam-se nitidamente de termos dados por Magda Soares.

²⁹ Que, por seu turno, baseia-se em Brasil (2008) que se referencia em Soares (2001).

³⁰ Que também se baseia em Brasil (2008), como acima descrito.

³¹ Este documento indica a leitura de Soares (2003).

³² Que, por seu turno, cita BRASIL (2010), que cita Soares (2001).

³³ Que se utiliza de Soares & Maciel (2000) para suas conceituações de alfabetização/letramento.

³⁴ Que embasa suas propostas em Soares (2003).

³⁵ Tendo seu referencial teórico em Soares (2004).

- apenas dezesseis (16) (MAIA, 2013; MANFRIN, 2013; SICCHERINO, 2013; LIMA, Maria Cristina, 2014; LIMA, Maria Irlane, 2014; OLIVEIRA, Paula, 2014; PEREIRA, Edilvania, 2014; ANTUNES, 2015; CORREA, 2015; OLIVEIRA, Deise, 2015; PEREIRA, Amanda, 2015; RESENDE, 2015; SILVA, Luciana, 2015; SPALA, 2015; LEITZKE, 2016 e OLIVEIRA, 2016) não fundamentam seus conceitos de alfabetização e/ou letramento nessa mesma autora.

Observando as referências bibliográficas utilizadas nestes cinquenta e nove (59) trabalhos acadêmicos supracitados, nota-se que todos citaram direta ou indiretamente em seus estudos a autora Magda Soares para tratar de aspectos relacionados à temática da alfabetização e/ou do letramento e, diante de tais informações, algumas inferências iniciais podem ser feitas:

- Há um pensamento hegemônico quando se trata de abordar a alfabetização (ou sua variante letramento) nas produções acadêmicas e institucionais, pautando-se nas ideias de Magda Soares³⁶. Isso não deve ocorrer, pois se desestimula o debate de ideias e a produção de novos conhecimentos sobre esses assuntos, uma vez que não se possibilitam brechas para se questionar aquilo que já é dado como consenso. Como contrapor uma hipótese teórica (tese) se não há pensamentos contraditórios (antíteses) que promovam a evolução do pensamento humano sobre a realidade. Assim, para Thompson (1987, p. 47), a educação – bem como a História e as demais ciências que envolvam o ser humano em suas relações - necessita ser estudada pensando em “fenômenos que estão sempre em movimento e evidenciam, mesmo num único momento, manifestações contraditórias”. Acadêmico
- Conceitos usados sem uma definição clara, objetiva e concisa mais confundem do que esclarecem as situações do cotidiano. Sem uma conceituação teórica, a tarefa de se refletir sobre as práticas de forma crítica se torna inócua. Marcuse (1964) já apontava que uma das características principais da sociedade atual seja a de exatamente fazer com que saibamos ou busquemos saber cada vez menos sobre conceituações (que, em tese, seriam abstrações) e foquemos mais sobre técnicas e procedimentos (que

³⁶ É importante ressaltar que esta pesquisa não possui a intenção de trazer conotações negativas à Magda Soares ou à sua respeitável e profícua produção acadêmica. Ela é livre-docente em Educação e professora titular emérita da Faculdade de Educação UFMG (o que já demonstra sua grandeza para o cenário acadêmico brasileiro). Além disso, ela é fundadora e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), considerado o mais importante e conceituado grupo de estudos sobre a alfabetização e o letramento de todo o Brasil, trazendo contribuições importantíssimas para o cenário educacional brasileiro. A crítica, aqui feita, refere-se ao modo como seus estudos são apropriados e utilizados pelos documentos oficiais que embasam a ANA.

possuem uma concretude maior); no entanto, com isso, é muito provável que se perca a visão geral da situação em que estamos inseridos e, assim, perdermos a possibilidade de um julgamento crítico.

- Não se pode pensar alfabetização sem pensar letramento de forma indissociável: ambos os conceitos estão intrinsecamente vinculados e não fazem sentido separados. Afinal, de que adianta alfabetizar (decodificar e codificar a língua escrita) sem letrar (aplicar a alfabetização em práticas sociais)? Ensinar algo sem uma aplicação (por mínima que seja) nas relações interpessoais se torna um ensino inútil e desnecessário. Divisões entre o pensar e o fazer (no caso, alfabetização e letramento respectivamente) levam a uma formação fragmentada e incompleta das pessoas.
- Se o conceito de letramento surgiu antes da utilização das avaliações padronizadas para se mensurar alfabetização, mas foi utilizado para tentar entender os resultados desastrosos dessas (principalmente no tocante ao nível de alfabetização), essa tentativa de estudo e reestruturação do pensamento pedagógico mais piorou a situação dos educandos do que melhorou. Na prática, os professores vivem num caos teórico, que se reflete numa prática errante e na manutenção dos baixos índices obtidos nos testes educacionais em larga escala – mesmo tendo se passado aproximadamente trinta anos desde o advento do termo letramento.

Após análise do Documento Básico da ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), ficou evidenciado que esta avaliação aborda a alfabetização e o letramento, mas pautando-se em definições curtas e simplistas e sem definir claramente em qual dessas situações focará sua análise avaliativa de desempenho dos alunos. Neste ponto, torna-se imprescindível retomar um excerto anteriormente disposto nesta pesquisa e encontrado no Documento Básico da ANA que demonstra que a legislação que sustenta a ANA não deixa clara a diferenciação do que entende por alfabetização ou letramento e afirma que essa avaliação externa não dá conta de aferir tal propósito em sua totalidade:

É necessário salientar que, embora se faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Por outro lado, compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação e reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 10-11).

O Documento Básico da ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013) explicita o paradigma teórico que em que se insere o objeto de pesquisa da avaliação de desempenho aplicada aos alunos (alfabetização/letramento); além disso, foram cotejadas as concepções oficiais trazidas pelo documento com o que se tem produzido de estudos acadêmicos sobre o tema, resultando uma análise mais ampla acerca de sua proposta. Para além, como é impossível compreender criticamente as informações identificadas no mapeamento sem o uso de um referencial teórico que embase sua análise (caso contrário, corre-se o risco das apreciações feitas recaírem no senso comum), o conceito de “racionalidade tecnológica” (MARCUSE, 1967), também será descrito na próxima seção, como uma fundamental ferramenta de análise para se compreender as situações até o momento identificadas e ainda contribuir para desvelar realidades ainda não suscitadas.

Um exemplo de como o uso de um referencial teórico pautado em Marcuse (1964) auxilia na compreensão crítica desse cenário ocorre quando o autor aponta que uma das características principais da sociedade industrial avançada atual seja a de fazer com que saibamos cada vez menos sobre conceituações e foquemos mais sobre técnicas e procedimentos; com isso, é muito provável que percamos a visão total da situação em que estamos inseridos e, assim, nos encontremos impossibilitados de fazer um julgamento crítico. Outra característica seria a existência de um pensamento hegemônico - como no caso da identificação do uso quase unânime de Magda Soares como referencial para a alfabetização e o letramento em documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas sobre o assunto – divulgado pelos meios de comunicação e massa e órgãos de governo; isso subsidia o “pensamento unidimensional” do homem contemporâneo, o que acaba por anular as aptidões necessárias para um pensamento crítico (MARCUSE, 1964).

2. O CONCEITO DE RACIONALIDADE TECNOLÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DA ANA

Toda pesquisa que se pretenda científica deve pautar as análises da realidade captada em um referencial teórico, ou seja, em princípios, categorias e conceitos que permitam a interpretação dos dados coletados. Este referencial deve nortear ou servir de diretriz para as reflexões a serem tecidas – sem, contudo, “engessar” ou mecanizar o pensamento crítico de seu autor-pesquisador (SEVERINO, 2000). Assim, acredito que o conceito de racionalidade tecnológica, desenvolvido por Marcuse (1967), auxilie na compreensão da forma e do conteúdo que revestem a ANA e o campo educacional analisado – se revelando um instrumental importante para que se compreenderem as situações até o momento identificadas e ainda contribuir para desvelar novas realidades ainda não suscitadas. No entanto, tal conceito deve ser entendido em sua perspectiva histórica e em sua relação com os constructos teóricos dos pensadores próximos a ele no espaço e no tempo, pertencentes à “Escola de Frankfurt” ou à “Teoria Crítica”³⁷.

De acordo com Monteiro (2017), essa corrente de pensamento teve como intuito analisar as origens dos problemas por meio do exame da maneira como a sociedade se organiza em comparação com outras formas possíveis – sempre objetivando demonstrar as reais possibilidades de desenvolvimento humano e da satisfação de suas necessidades. Tal ideal vem justamente ao encontro do que visa este trabalho de pesquisa: analisar as origens, fundamentos e resultados da ANA visando construir novas maneiras de utilizá-la para promover aprendizagens nos diversos atores educacionais.

Em outras palavras a pertinência da teoria crítica da sociedade na presente discussão é destacada por um dos objetivos declarados dos autores da Escola de Frankfurt, mais precisamente, “a investigação das raízes dos fatos e de suas alternativas históricas” (MARCUSE, 1967, p.14), ou ainda, “a teoria crítica de Marcuse da técnica (...) diferencia as características negativas dos potenciais positivos que poderiam ser utilizados para democratizar e melhorar a vida humana” (KELLNER, 1999, p. 29): por isso, este foi o referencial teórico que permeou as análises e reflexões aqui presentes destarte.

³⁷ A Escola de Frankfurt surgiu em meados da década de 1920, na Alemanha, e seus pensadores têm por base uma concepção hegeliano-marxista de homem, sociedade e mundo (ou seja, o idealismo alemão de Kant e Hegel e o materialismo dialético de Marx contribuíram para o surgimento dessa corrente de pensamento). Por vezes, também é denominada de “Teoria Crítica” -por se contrapor à “Teoria Tradicional” de cunho cartesiano-positivista (MATOS, 1993; 1997).

Dois frankfurtianos, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a sociedade contemporânea passa por um enfraquecimento da razão crítica, devido à extrema valorização do que denominaram de razão instrumental, ou seja, uma forma de pensar que não se interessa pelos meios e sim pelos instrumentos para a execução de fins já pré-estabelecidos. Tal situação, contrariando o rumo do esclarecimento humano da forma como Kant (2005) descreveu³⁸, teria levado o homem a usar sua razão não em direção à autonomia – mas rumo à manutenção histórica da dominação do homem pelo homem. “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 17).

O homem desde sempre manipulou a natureza, transformando o ambiente em que vive por meio das técnicas que estão ao seu alcance. No entanto, de acordo com Marcuse (1987), no cenário atual a quantificação da natureza - e sua explicação unicamente em termos de estruturas matemáticas - separou a realidade do homem e apartou os meios dos fins. Assim, levado ao extremo, o conhecimento oriundo do medo primitivo do homem ante as forças naturais ameaçadoras se reificou naquilo que pode ser chamado de técnica – e que não tem como objetivo a felicidade humana, mas tão somente uma precisão metodológica que potencialize o domínio sobre a natureza.

No entanto, não é somente a relação entre homem e mundo que passa “a sofrer as consequências de um procedimento teórico e prático que não tem outro objetivo que estender e solidificar o domínio humano sobre a natureza” (DUARTE, 2002, p. 28): as relações sociais e também intrapessoais ficam prejudicadas. Segundo Marcuse (1999, p. 38), “nem os desejos dos indivíduos nem a transformação da realidade continuam submetidos à suas próprias decisões: eles agora são organizados pela sociedade”. Esta sociedade Adorno (1995b, p. 70) chamaria de “sociedade administrada”³⁹, enquanto Marcuse (1967, p. 25) a denominará de “sociedade industrial”: é aquela civilização oriunda da “Era das Revoluções Burguesas”⁴⁰, principalmente da Revolução Industrial, que alterou de forma significativa a economia e o modo de vida de todo o mundo ocidental desde então.

A sociedade industrial, tal como analisa Marcuse (1967), tem por princípios a racionalização de procedimentos padronizados e a utilização generalizada de tecnologia – mas

³⁸ Como sendo a “saída” que libertaria o homem de sua menoridade, ou seja, de sua condição de um ser cuja razão é tutelada por outrem e passar a exercer o direito de tudo submeter ao exame da razão e seu próprio crivo (GRENSPAN, 2017).

³⁹ A sociedade administrada seria aquela que “mantém as pessoas sob um fascínio. Nem em seu trabalho, nem em sua consciência dispõem de si mesmas com real liberdade. (...) A existência que a sociedade impõe às pessoas não se identifica com o que as pessoas são ou poderiam ser em si mesmas” (ADORNO, 1995a, p. 70).

⁴⁰ Período histórico que Hobsbawm (2016) irá datar de 1789 a 1848, culminando no fenômeno histórico conhecido como “Primavera dos Povos”.

estes não ficam restritos aos modos e às relações de produção. Tais princípios expandem-se para todas as esferas da vida humana: esta é a racionalidade tecnológica para Marcuse (1967; 1999), um aparato⁴¹ que mecanizou e padronizou o mundo e para o qual não há saída pessoal – precisamente por ampliar-se do campo do trabalho para perpassar por toda a realidade cotidiana.

É nesse sentido que se pode falar de uma racionalidade tecnológica - imprescindível para a sociedade industrial e em consonância com exigências econômicas e políticas criadas por essa mesma sociedade- que pode ser compreendida como um conjunto de procedimentos que impedem a autonomia individual e que manipulam as necessidades materiais, cognitivas e emocionais, a partir do controle e da utilização de técnicas e tecnologias que sufocam as necessidades que exigem, ou ao menos contribuíram para, a autonomia do indivíduo, ou seja, simplesmente geram falsas necessidades que resultam na perpetuação do *status quo* (GESQUI, 2012, p. 14).

A racionalidade tecnológica poderia ser definida como a lógica por trás do fato de que “sabemos que a destruição é o preço do progresso, que a renúncia e a labuta são os requisitos para a satisfação e o prazer, que os negócios devem prosseguir e que as alternativas são utópicas” (MARCUSE, 1999, p. 57). Em outras palavras, ela estabelece um padrão de sentir, pensar e agir para garantir o desempenho produtivo nas sociedades industriais contemporâneas. É nesse processo de padronização que a individualidade é aplacada, diminuída, mitigada. Os sujeitos são reduzidos a sujeitos eficientes⁴², limitando-se, agora, apenas à adaptação ao aparato vigente – que, por seu turno, é percebido como impossível de ser alterado.

A ideologia da racionalidade tecnológica, amplamente reproduzida pelos meios de comunicação em massa, pretensamente colocaria fim ao sentimento constante do ser humano de desamparo e ameaça frente à natureza – tal como propunha o programa do esclarecimento. Entretanto, isso ocorreria na forma de uma ilusão, expressa “na crença de que unicamente com o progresso os problemas sociais e individuais serão resolvidos” (CROCHIK, 2003, p. 17). Uma ilusão por explicitar apenas meia verdade, na medida em que oculta a contradição inerente ao progresso. Se o progresso cria condições para uma vida mais confortável, ao mesmo tempo também diminui a liberdade humana; se por um lado cria a possibilidade da emancipação, por outro leva à regressão da civilização.

⁴¹ De acordo com Oliveira (2016, p. 24), “em Marcuse, o termo aparato é utilizado para designar as instituições, os dispositivos e as formas de organização da indústria de acordo com a situação social dominante”.

⁴² Para Marcuse (1967, p. 6), “sujeito eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato”.

Essa ilusão se constrói por meio de uma linguagem específica, no caso o formalismo cujas prescrições oficiais promovem o que Marcuse (1967) define como pensamento unidimensional e o fechamento do universo político e da locução. Ao discorrer sobre a forma como os governantes e controladores da política usam da palavra para impor suas decisões, Marcuse (1967, p. 94) afirma que estes:

(...) falam uma linguagem diferente e, por enquanto, parece ser deles a última palavra. É a palavra que ordena e organiza, que induz as pessoas a fazerem as coisas, a aceitar. É transmitida num estilo que é criação linguística autêntica; uma sintaxe na qual a estrutura da sentença é abreviada e condensada de tal modo que não é deixada tensão alguma, “espaço” algum entre as partes da sentença.

Esta maneira peculiar de descrever e analisar a realidade uniformiza-a, criando padrões e medidas que negam a contradição; com isso, negam também as condições sociais que a geraram. Ela transforma o desigual em igual, o infeliz em feliz e o oprimido em livre, como demonstra Crochik (2011), por meio de uma linguagem técnica que transforma meios em fins – que, por sua vez, são esquecidos. O conhecimento, dessa forma, é reduzido à informação; aquilo que não puder ser captado pela informação é imediatamente descartado e desconsiderado como parte da realidade.

Assim, nessa construção, a tecnologia e a ciência são entendidas como neutras, ou seja, não teriam interesses por detrás – por supostamente estarem acima do bem e do mal. Contudo, essa construção desconsidera as condições reais em que a ciência e a tecnologia são produzidas: a sociedade industrial, na qual ambas fornecem meios para uma apropriação privada cada vez maior das riquezas (PISANI, 2009). Nesse contexto, esses processos sociais são claramente direcionados e utilizados por grupos sociais (MIRANDA & AIRES, 2016) – mesmo que esses próprios grupos também sejam subjugados pela própria racionalidade tecnológica⁴³. Para Marcuse (1967), a ciência e a tecnologia deixam de ser instrumento de conhecimento e liberdade e se tornam métodos de alienação (como no caso do crescente uso de máquinas especializadas em que o trabalhador deixa de ser o pólo ativo do processo produtivo) e controle (com a mecanização do processo produtivo servindo para instituir formas ainda mais degradantes de trabalho, por exemplo).

⁴³ A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual na sociedade industrial acarreta num trabalho alheio ao trabalhador e que o faz perder sua humanidade. No entanto, como explica Crochik (2003, p. 25), “a distância entre o senhor –que administra o trabalho- e o trabalhador, que por se pôr entre o senhor e o produto não o permite usufruí-lo, impede a felicidade de ambos”.

Por meio da racionalidade tecnológica, os meios de comunicação em massa encontram pouca dificuldade em fazer a população aceitar interesses particulares como sendo de todos e, ao mesmo tempo, fazer com que isso pareça constituir a própria personificação da razão. Assim, a base da dominação humana é gradativamente alterada: da dependência pessoal⁴⁴ para a dependência da “ordem objetiva das coisas” (MARCUSE, 1967, p. 13), na qual o homem deve obedecer não mais a um senhor, mas às leis do mercado. Essa mudança faz com que a dominação seja mais racionalizada e isso faz com que seja mantida a estrutura hierárquica injusta da sociedade, enquanto esta é explorada em escala cada vez maior.

Com isso, a tecnologia passa a ocupar o lugar do terror como instrumento de manutenção da ordem social. Esse mecanismo se torna mais vantajoso exatamente por ser capaz de minar o surgimento ou de conter o crescimento de críticas à realidade social; com isso, impede as possibilidades de transformação social e inviabiliza ações que pretendam romper com o sistema de dominação e injustiça. Esta seria uma característica ímpar de nossa sociedade atual, deveras facilitada pelo *modus operandi* da racionalidade tecnológica de tal forma que, segundo Marcuse (1967, p. 144), “a racionalidade e a manipulação técnico-científicas estão fundidas em novas formas de controle social”.

Assim, a racionalidade tecnológica faz com que as pessoas deixem de criticar as injustiças sociais e passem a defender o sistema de dominação atual, na medida em que elas mesmas passam a perceber o contexto em que vivem como um dado natural. Essa forma de pensar expressa uma falsa consciência, fazendo com que se aja para preservar essa irreal ordem dos fatos – um pretense esclarecimento que nos leva, contraditoriamente, rumo à “escuridão”; um progresso em direção à barbárie.

Mas aí, a sociedade industrial desenvolvida confronta a crítica com uma situação que parece privá-la de suas próprias bases. O progresso técnico, levado a um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação. A sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social – transformação qualitativa que estabeleceria instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana. Essa contenção de transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida (...) (MARCUSE, 1967, p. 15-16).

⁴⁴ Como nas relações estabelecidas entre amo e escravo na antiguidade escravocrata ou entre servo e suserano no feudalismo medieval.

A racionalidade tecnológica acarreta numa deturpação das consciências individuais e na acomodação dos indivíduos ao sistema dominante: pode-se entender que a razão crítica teria sido morta pelas relações de produção modernas, marcadas pela divisão do trabalho, pela dominação do homem pelo homem e pela dicotomia entre fazer e pensar. De forma sucinta, algumas características da racionalidade tecnológica que colaboram para essa afirmação foram expostas: a padronização dos modos de ser que interrompe o desenvolvimento da individualidade, o formalismo na linguagem que uniformiza as ideias e as ações, o discurso da neutralidade científico-tecnológica que oculta a realidade, a alteração dos interesses particulares em gerais que aprofunda a dominação e a ausência de críticas que impede a transformação social.

A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação criando um universo verdadeiramente totalitário no qual a sociedade e a natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo (MARCUSE, 1967, p. 37).

Contudo, dentro da própria racionalidade tecnológica, reside a possibilidade de sua utilização para ampliar as possibilidades de ação humanas e, assim, propiciar um esclarecimento humano que caminhem em direção à autonomia. Essa possibilidade de libertação humana frente à racionalidade tecnológica somente pode ser compreendida numa perspectiva dialética, em que a contradição é elemento inerente a qualquer conceito ou objeto da realidade:

(...) a racionalidade tecnológica é a pedra que obstrui o caminho dos homens para um mundo com uma organização social melhor estruturada. Ela produz nos homens um tipo de repressão mental que impede o projeto de uma sociedade emancipada e com valores diferentes dos capitalistas. Contudo, esse tipo de racionalidade que surgiu no seio do capitalismo ocidental pode ser eliminado se a técnica servir a âmbitos sociais (SOARES, 2004, p. 79).

Dessa forma, o conceito de racionalidade tecnológica desenvolvido por Marcuse (1967) se mostra um referencial teórico bastante adequado e útil para auxiliar na compreensão da forma e do conteúdo que revestem a ANA e os estudos acerca do campo educacional (como uma avaliação padronizada da alfabetização) que ela abarca. Afinal, nas informações sobre a ANA e nas pesquisas científicas relacionadas, são evidenciados sua padronização na elaboração de suas matrizes de referência, na aplicação que desconsidera as peculiaridades locais ou no enquadramento em suas escalas de proficiência; o formalismo na linguagem por

meio de discursos simplistas oficiais sobre alfabetização ou na abordagem teórica uníssona sobre alfabetização; o discurso da neutralidade que não questiona a confiabilidade ou a validade de uma avaliação em larga escala medir a alfabetização e/ou o letramento; o aprofundamento da dominação dado que a ANA foi instituída em forma de lei e institucionalizada em cursos de formação continuada do PNAIC e a ausência de críticas, em especial ao discurso homogêneo sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras que se pautam num mesmo e único referencial teórico. Ainda assim, ao mesmo tempo, é de se supor que a ANA, na perspectiva teórica aqui proposta, também seja capaz de criar condições nas escolas para que seu público-alvo possa servir-se dela para aprender e, assim, cumprir a função social da escola de criar espaços e tempos para o desenvolvimento da autonomia nos educandos⁴⁵.

Esses aspectos são apenas algumas características da racionalidade tecnológica, dentre inúmeros outros, que podem servir de indícios interessantes para se observar e analisar o contexto da ANA a ser estudado por essa perspectiva, principalmente quando esse referencial teórico é aplicado num contexto específico, no caso do presente estudo, recaiu sobre a rede pública municipal de educação de Jahu. Dentre as condições objetivas favoráveis para identificarmos o conceito de racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1967) destaco as atribuições dos supervisores de ensino, o documento básico da ANA, o boletim de resultados ANA do município e o Relatório ANA 2013-2014 – que serão aqui alvo de esquadramento.

As Atribuições do Supervisor de Ensino na Rede Pública Municipal de Jahu

Para estruturar, acompanhar e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação conta com o trabalho de três (3) Supervisores de Ensino, todos sendo educadores concursados da própria rede e designados para o exercício desse cargo. Em outras palavras, são profissionais que já trabalharam por, ao menos, três (3) anos como docente ou diretor de escola (JAHU, 2012) e, por isso mesmo, já devem conhecer a realidade, as potencialidades e as dificuldades das escolas que compõem a rede de educação sob a responsabilidade do município de Jahu.

Por ato legal (JAHU, 2012), o Supervisor de Ensino possui vinte e duas (22) funções, também entendidas como obrigações ou deveres, que lhe são específicas e primordiais. Dentre

⁴⁵Pois, para Adorno (1995a), a finalidade última da educação deve ser o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, num processo contra a barbárie humana. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995a, p. 119). O autor define a autonomia como a capacidade de “fazer o uso público da sua razão” ou “servir-se de seu próprio entendimento” (ADORNO, 1995a, p. 169).

essas funções⁴⁶ uma está vinculada estritamente ao trabalho com a ANA, antes, durante e depois de sua aplicação: “orientar e analisar os dados estatísticos sobre as escolas” (JAHU, 2012, s/p) ou, em outras palavras, é papel precípua desse profissional acompanhar os resultados das avaliações externas – como a ANA - e transformar seus índices em situações de melhorias no processo de ensino-aprendizagem das escolas. Tal ação poderia se dar por meio de propostas de formação continuada em serviço, a partir das quais os trabalhadores da rede pública municipal de educação pudessem refletir sobre seu trabalho diário e as consequências do mesmo junto aos alunos. Entretanto, não se encontra arrolada, em suas funções, nenhuma que vincule diretamente o Supervisor de Ensino a essa atividade formativa com seus subordinados.

Assim sendo, diante de inúmeras obrigações ou deveres legais e de um cotidiano geralmente demarcado por interrupções no planejamento de trabalho devido a emergências ou urgências ocorridas – como é usual ocorrer no dia a dia dos trabalhadores do campo educacional (ZAMONER, 2005) – muitas vezes o trabalho com a ANA acaba sendo deixado de lado em seus afazeres. Em outras palavras, o trabalho com os materiais diversos produzidos pela ANA pode até ser entendido como importante pelos Supervisores de Ensino, mas suas condições objetivas de trabalho colocam este como “apenas mais um” dos vários afazeres desses profissionais e, como demanda certo tempo e espaços que não são facilmente propiciados, geralmente é um afazer “deixado de lado”.

O Documento Básico da ANA

A ANA foi instituída em 2013 pela Portaria nº 482/13 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). Esse curto dispositivo legal possui apenas oito (8) artigos versando sobre a modificação do SAEB e de sua Portaria nº 931/05 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005). Coube ao Documento Básico da ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013) operacionalizar seu estabelecimento junto às unidades escolares, traduzindo a legislação em um formato instrucional para conhecimento dos envolvidos com essa avaliação externa. No entanto, ele apresenta um total de vinte e duas (22) páginas e, descontando-se elementos pré e pós-textuais, apresenta catorze (14) páginas de textos escritos- para descrever toda a fundamentação legal e teórica aos agentes educacionais cuja compreensão fosse necessária para a efetivação de tal avaliação em larga escala. O referido material está dividido em:

⁴⁶ Que serão foco de maior detalhamento na Seção 3.

- “Apresentação”, justificando a criação da ANA e discorrendo sobre sua origem legal.
- “I – Características e Objetivos da Avaliação”, contendo os principais objetivos, a descrição dos instrumentos utilizados na avaliação (os questionários aos professores e gestores, os testes de desempenho dos alunos e os itens de produção escrita) e a forma como se dará a divulgação dos resultados (em apenas um parágrafo).
- “II – Marco Teórico”, contemplando o referencial teórico que embasou o surgimento da ANA (pautado, majoritariamente, nos escritos de Magda Soares, como evidenciado na seção anterior) e as previamente descritas definições de alfabetização e letramento (para Língua Portuguesa) e de alfabetização matemática que alicerçam a avaliação.
- “III – Matrizes de Referência”, contendo as matrizes de referência já descritas e analisadas e que subsidiam a elaboração das avaliações de leitura, escrita e Matemática.
- “Considerações Finais”, encerrando o documento.
- “Referências”, listando cinco produções bibliográficas que foram citados durante o texto e sendo todas elas de fonte oficial - mais especificamente, do MEC, do INEP e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Numa análise do Documento Básico da ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), algumas características da racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1967) podem ser identificadas. Todo o material é extremamente padronizado seja em sua formatação gráfica ou no arrolar das matrizes de referência que se propõem a todos e com um discurso formal e simplista, na qual se descreve minuciosamente os termos “alfabetização” e “letramento”, sem ao menos questioná-los, e se coloca como “a última palavra” no assunto. Assim, procura apresentar-se como um discurso neutro, pautado em leis e outras fontes oficiais, não dando brechas para críticas ou especulações nem mesmo em seus dois (2) parágrafos de considerações finais.

Esse breve documento acaba por ser o norteador das ações que envolvem a Supervisão Escolar na Secretaria de Educação do Município de Jahu, em todas as suas orientações às escolas sobre a ANA que, por sua vez, acaba acarretando consequências nas ações pedagógicas do professor em sala de aula. Não apenas conduz a atuação desses profissionais citados, mas de todos os educadores direta ou indiretamente envolvidos com essa avaliação externa. Um documento que pode ser lido e assimilado rapidamente (em menos

de trinta minutos) e que acaba por se tornar a “receita” de uma avaliação externa em larga escala que envolve direta ou indiretamente centenas de milhões de pessoas em suas aplicações e a movimentação de cento e cinquenta (150) milhões de reais anualmente (SALDAÑA, 2015).

O Boletim de Resultado do Município

Após a aplicação da ANA, seus resultados são divulgados ao município por meio do Painel Educacional Municipal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b), em plataforma virtual e de acesso público⁴⁷. O *site* encontra-se dividido em três abas: “Trajetória”, “Contexto” e “Aprendizagem”.

A aba “Trajetória” possui nove tabelas abordando dados diversos da rede municipal de educação, numa comparação entre os anos de 2015 a 2017 e entre as séries (do primeiro ao quinto ano). As informações dispostas nas tabelas e explicadas num glossário no rodapé da página são:

- Quadro de referência: contendo o número de escolas e de matrículas totais nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Jahu.
- Matrículas: total de estudantes matriculados em turmas regulares, não incluindo turmas unificadas, multisseriadas ou de correção de fluxo.
- Média de matrículas por turma: tamanho médio das turmas.
- Total de estudantes incluídos: número de estudantes com deficiência, transtorno geral do desenvolvimento ou altas habilidades que estão em turmas regulares.
- Matrículas em tempo integral: matrículas com escolarização igual ou superior a sete horas diárias, considerando também atividades complementares.
- Taxa de aprovação: percentual de estudantes que, ao final do ano letivo, concluíram com sucesso a série.
- Taxa de reprovação: percentual de estudantes que, numa dada série, ao final do ano letivo, não apresentam os requisitos mínimos de aproveitamento e frequência para serem promovidos à série posterior.

⁴⁷Acesso disponível pelo *site*:
https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQUser=painel.educacional&NQPassword=Inep2015&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2F_portal%2FPainel%20Municipal.

- Taxa de abandono: percentual de estudantes que, num dado ano/série, deixa de frequentar a escola durante o ano letivo.
- Taxa de distorção idade-série: percentual de estudantes com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a série.

Eis um exemplo de como estão organizados os dados nas tabelas citadas:

Quadro 6: Painel Educacional Municipal - Aprovação

	Taxa de Aprovação (%)		
	2015	2016	2017
	RM ⁴⁸	RM	RM
1º ano	98,0	98,7	97,3
2º ano	98,3	97,7	97,3
3º ano	89,0	86,8	85,9
4º ano	92,1	92,9	94,5
5º ano	97,7	97,1	96,6

Fonte: Ministério da Educação (2017b).

Com relação à aba “Contexto”, esta possui seis (6) quadros e seis (6) respectivos gráficos acerca de indicadores educacionais da rede municipal de educação. Cada indicador informado possui uma explicação de sua composição, em um (1) parágrafo introdutório:

- Indicador de Nível Socioeconômico: possibilita, genericamente, situar o público atendido pela escola em um nível social, indicando o padrão de vida de cada um desses estratos. O indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais, da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos estudantes.
- Indicador de complexidade da gestão escolar: classifica o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira. A complexidade de gestão está relacionada às seguintes características de cada escola: porte, turnos de funcionamento e quantidade e complexidade de modalidades e etapas oferecidas.
- Indicador de esforço docente: busca sintetizar aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Para tal, foram utilizadas as informações de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de estudantes para quem cada professor leciona.

⁴⁸RM significa Rede Municipal, conforme explicitado numa única frase que antecede as tabelas: “As informações apresentadas dizem respeito às escolas da rede municipal (RM) e às escolas da rede estadual localizada em seu município (REM) que oferecem Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, conforme Quadro de Referência ao lado” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b). Entende-se que a sigla REM não foi utilizada pois não há escolas estaduais de Ensino Fundamental I no município de Jahu.

- Indicador de adequação docente: indica o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) e de bacharelado, com ou sem relação à área em que lecionam – além daqueles sem formação em nível superior.
- IDEB: indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho na Prova Brasil, obtido pelos estudantes do quinto ano, com informações sobre o fluxo escolar (taxa de aprovação).
- Indicador de regularidade docente: avalia a regularidade do corpo docente nas escolas da educação básica a partir do registro da permanência dos professores nas escolas em um intervalo de cinco anos.

Por sua vez, a aba “Desempenho” subdivide-se em três (3) partes:

- Participação: contendo dois (2) quadros sobre o ano de 2016, um apresentando a quantidade de escolas que realizaram a avaliação e que tiveram o resultado divulgado e outro elencando o total de estudantes presentes no dia da aplicação das avaliações de escrita, leitura e Matemática da ANA.
- Resultados: três (3) gráficos, contendo barras referentes ao percentual dos alunos avaliados na ANA por nível de proficiência, apenas em 2016, em escrita, leitura e Matemática. Logo abaixo de cada gráfico, há um quadro explicando as habilidades esperadas para os estudantes em cada nível de proficiência.
- Série histórica: três (3) quadros, cada qual com a distribuição do percentual dos estudantes avaliados na ANA por nível de proficiência em 2013, 2014 e 2016, em escrita, leitura e Matemática.

Os quadros e gráficos mencionados formam um resumo das informações que, supõe-se, sejam importantes para a compreensão de qualquer interessado (educador ou leigo) acerca da realidade da rede; seriam, mais ainda, para o supervisor de ensino. Entretanto, cabe aqui ressaltar que informação não é sinônimo de conhecimento, como já afirmara Eco (2007). Assim, faz-se necessário que as informações sejam ligadas, conectadas, relacionadas e cotejadas entre si para que se consiga, de fato, produzir conhecimento a partir dos dados. “Vivemos a era da hiperinformação. (...) Hoje o conhecimento é que ganhou poder. E para transformar informação em conhecimento é necessário processar estes dados com outros dados, conhecimentos, histórias, bagagens, expertises, pessoas e etc...” (BECK, 2015, s/p.).

Assim, o supervisor necessita vigiar-se para não se deixar guiar em suas intervenções, nas escolas cujos resultados foram divulgados, apenas tendo como base dados dispersos.

O Relatório ANA 2013-2014

Como forma de divulgar os resultados obtidos pela ANA após seus primeiros dois (2) anos de aplicação (2013 e 2014)⁴⁹, O MEC lançou o Relatório ANA 2013-2014, dividido em duas partes: Volume 1 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a) e Volume 2 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015b). Eles abordam “os principais aspectos da concepção da avaliação e dos instrumentos aplicados (Volume I), bem como seus resultados (Volume II)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a, p. 5) e possuem, no total, 236 páginas divididas praticamente na metade para cada fascículo.

O Volume 1 contém dois (2) capítulos: “Contextualização da Alfabetização no Brasil”, que conta com dados gerais de 2014 sobre o Ciclo de Alfabetização (trazendo informações como o número de matrículas, as taxas de aprovação/reprovação/abandono e o índice de distorção idade série do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental) e com um arrolamento das avaliações estaduais já existentes sobre alfabetização (num total de 11 estados que já possuíam essa prática avaliativa antes do estabelecimento da ANA, sendo o mais antigo o SARESP paulista), e “Avaliação Nacional da Alfabetização”, que traz os objetivos da ANA, uma breve conceituação de alfabetização e letramento (em apenas duas páginas, utilizando-se apenas de documentos oficiais anteriormente publicados pelo MEC sobre esses temas), a descrição da matrizes de referência dos testes (em leitura, escrita e Matemática, retomando o Documento Básico da ANA), os instrumentos (não trazendo exemplos dos testes aplicados aos alunos mas colocando em anexo todos os questionários aplicados aos docentes e gestores, num total de 33 páginas apenas para esse anexo), o relato das aplicações da avaliação (em apenas uma página), a forma de correção dos testes (mencionando e trazendo dados e quadros sobre a Teoria Clássica dos Testes⁵⁰ e da Teoria de Resposta ao Item⁵¹, sem no entanto explicá-los epistemologicamente), as escalas de proficiência (novamente retomando o Documento Básico da ANA) e citando as formas de divulgação de seus resultados (o Painel Educacional Municipal, descrito no tópico anterior).

⁴⁹ É interessante notar que, após a realização da ANA em 2016, o MEC não produziu um material bibliográfico destinado à análise dos resultados; apenas o fez brevemente por meio de seus endereços eletrônicos.

⁵⁰ Também conhecida apenas como TCT e cuja teoria assenta-se em Pasquali (2009).

⁵¹ Sua sigla é TRI e os autores citados para fundamentar-lhe são Andrade, Tavares e Valle (2000).

Por seu turno, o Volume 2 encontra-se dividido em três (3) capítulos: 1) “Como Analisar os Resultados” constando apenas de um grande quadro, trazendo a definição para o MEC de conceitos utilizados na interpretação dos dados da ANA; 2) “Edição de 2013: Aplicação-Piloto” e 3) “Edição de 2014” sendo que nesses dois capítulos trazendo uma infinidade de tabelas, quadros e gráficos com informações sobre o público-alvo atingido pela ANA e com os resultados nacionais da avaliação em leitura, escrita e Matemática.

O Volume 1 apresenta 117 páginas, contendo dez quadros, oito tabelas, um gráfico e 30 figuras em seu corpo textual a serem analisados pelo educador-leitor que fizer uso do documento; além disso, em seu Anexo A apresenta mais sete tabelas, cada qual ocupando integralmente o espaço de uma página. Nesse caso, não há um sumário específico para indicar tais elementos como apregoa o padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para documentos de divulgação com valor científico (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2011). O Volume 2 (dessa vez apresentando como elemento pré-textual a listagem de figuras, gráficos, quadros e tabelas) contempla 119 páginas, com seis quadros, 32 tabelas, 29 gráficos (de barras e de dispersão) e 18 figuras diversas.

Diante do grande volume de informações apresentado pelos dois volumes do Relatório ANA 2013-2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a; 2015b), fica evidente a necessidade dos interessados no tema em estudar esse documento com grande afinco, exigindo um tempo exclusivo a isso e um espaço propício para tanto. Aprofundar-se na leitura e na compreensão desse documento seria uma das funções do Supervisor de Ensino das redes ou sistemas de Ensino Fundamental I. No caso da rede municipal de Jahu, no entanto, diante das inúmeras tarefas (descritas anteriormente) que lhe são impostas e dos desafios (e emergências) colocados pelo cotidiano, essa acaba sendo uma tarefa relegada a segundo plano e o documento, devido a seu extenso material e à complexidade das informações (que devem ser tratadas e confrontadas com as especificidades locais) acaba sendo engavetado –mesmo podendo este trazer questionamentos que promovam reflexões sobre a prática e o desenvolvimento da educação, principalmente voltada à alfabetização- no município.

No Relatório ANA 2013-2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a; 2015b) também podem ser observadas características da racionalidade tecnológica conforme descrita por Marcuse (1967). Sua linguagem é extremamente padronizada, formal e simplista, por exemplo, ao trazer logo no início do Volume 2 um glossário para explicitar a concepção que o MEC (colocando-se como o definidor dos saberes) tem de diversos conceitos, como “erro padrão”, “estudantes ponderados”, “taxa de cobertura”, “Coeficiente de correlação de

Perason”, “Indicador Socioeconômico” e outros, sem abrir brechas para questionamentos sobre tais termos ou sua importância para a análise da realidade educacional em questão. Além disso, ao definir sucintamente conceitos tão controversos aos educadores como “alfabetização” e “letramento” e utilizando-se para tanto de outros poucos fragmentos de outras documentações oficiais do MEC, novamente estamos diante de um discurso que prega a neutralidade, como forma de ocultar suas reais intencionalidades, sejam elas quais forem⁵².

A partir do exposto acerca do Documento Básico da ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), do Painel Educacional Municipal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b) e do Relatório ANA 2013-2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a; 2015b), o conceito de racionalidade tecnológica (MARCUSE 1967) se torna nitidamente uma importante ferramenta de análise da ANA e de sua utilização no âmbito educacional de um município. Dentro dessa perspectiva teórica, os documentos acima listados são compostos de informações estatisticamente organizadas em tabelas e quadros e transformadas em gráficos e figuras - sempre elaborados a partir de recursos tecnológicos que “encantam” o leitor, mas que agem para encobrir as “particularidades extraordinárias” advindas da reflexão do cotidiano (VERDIN, 2015).

Outro fator associado e que dificulta a utilização da ANA como instrumento para promover a reflexão sobre a realidade das escolas, no caso específico da rede municipal de Jahu, é a sobrecarga de trabalho do Supervisor de Ensino. Com diversos afazeres, listados anteriormente, e em número reduzido (apenas três), estes profissionais não conseguem realizar uma análise adensada dos materiais que envolvem a ANA (principalmente o Relatório ANA 2013-2014, por sua extensa quantidade de páginas) – mesmo tendo como uma de suas funções exatamente “orientar e analisar os dados estatísticos sobre as escolas” (JAHU, 2012, s/p). Diante disso, eles acabam por simplesmente retransmitir e reproduzir de modo raso as informações (principalmente as do Painel Educacional Municipal e o Documento Básico da ANA, que são materiais curtos) provenientes dessa avaliação às escolas; assim, materializa-se a racionalidade tecnológica, ocultando as peculiaridades da realidade municipal/escolar que poderiam ser desveladas por meio de uma reflexão dos envolvidos nessa mesma realidade.

Uma descrição mais pormenorizada da rede municipal pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Jahu e do trabalho do Supervisor de Ensino inserido nesse contexto é realizada na próxima seção. Além disso, a Seção 3 também apresenta uma análise dos

⁵² Sempre tendo em perspectiva os estudos e pensamentos de Bourdieu (2003), segundo o qual não há ato que seja desinteressado – quanto mais o ato de escrever, publicar e divulgar um material tão extenso e complexo como este por um órgão oficial como o MEC.

resultados jauenses obtidos durante a série de edições da ANA – sempre com o conceito de racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1967) em perspectiva.

SEÇÃO 3. A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM JAHU

Abarcar toda a realidade educacional que envolve a ANA e sua proposta é uma tarefa impossível para um estudo individual. Portanto, aqui se faz um recorte espacial para o estudo: o campo empírico desta pesquisa centra-se no município de Jahu. A partir desta delimitação de uma parcela da realidade, torna-se imperativo dar indícios de como se encontra esse município em termos gerais, descrever o percurso histórico e a situação atual da educação nessa localidade - aprofundando-se mais na rede municipal de educação, dado que alunado público-alvo da ANA encontra-se todo nessa rede após o processo de municipalização do Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 1998). Além disso, aqui serão apresentados os índices da ANA obtidos em sua última edição, no caso 2016 com a divulgação de resultados em 2017, e no decorrer de sua curta série de edições.

3.1. O município de Jahu

Fundado em 15 de agosto de 1853, a partir de bandeirantes paulistas que navegavam pelo rio Tietê e necessitavam de um local para parada (CHAVES, 2006), o município de Jahu contava em 2017 com uma população estimada de 146.338 habitantes (IBGE, 2017) e localiza-se na região central do estado de São Paulo - a 296 km da capital. O município é servido por rodovias estaduais e municipais, ferrovia, aeroporto particular e hidrovia. As ruas do município são 100% pavimentadas e iluminadas e todas as residências são abastecidas com água tratada - sendo que 95,7% delas têm o esgoto coletado e tratado (PREFEITURA MUNICIPAL DE JAHU, 2017).

Com relação à agricultura, o cenário é centrado no cultivo de cana-de-açúcar para abastecer as inúmeras indústrias sucroalcooleiras da região, cuja mão-de-obra é principalmente migrante sazonalmente de diversas regiões do Nordeste brasileiro. No setor industrial, destaca-se o setor calçadista (especificamente voltado à moda feminina) -cuja produção em grande parte é realizada por trabalhadores informais. Seu amplo comércio e setor de serviços são referência em sua microrregião administrativa, que abrange cerca de 350 mil pessoas (CIDADE-BRASIL, 2017). Segundo a Revista Exame (2017), ocupou em 2017, a 96ª posição entre as 100 melhores cidades brasileiras para se fazer negócios.

Tomando por base os dados de seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵³, disponibilizados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2017), Jahu tem demonstrado um crescimento constante em seus escores: de 0,575 em 1991, para 0,705 em 2001 e 0,778 em 2011. Assim, Jahu pode ser considerada o 145^a melhor município para se viver em 2011. No entanto, se comparados com a série de edições nacional, percebe-se que o município não evoluiu tanto quanto o restante do Brasil em termos de qualidade de vida nos últimos 20 anos. O último Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (IPEA, 2017), ao destrinchar os dados que embasam a construção do IDH-M, aponta que:

- no aspecto da saúde⁵⁴, Jahu possui um IDH muito alto (de 0,886) – sendo a quarta melhor cidade nesse quesito no estado de São Paulo devido a sua vasta rede de atenção básica à saúde e hospitalar (incluindo um hospital de referência nacional no tratamento de câncer);
- no quesito renda⁵⁵, Jahu possui um IDH alto (com pontuação de 0,768);
- no aspecto educacional, o IDH do município é apenas médio (de 0,693) – sendo somente a 247^a melhor cidade nesse quesito no ranking estadual.

É no aspecto educacional, portanto, que Jahu tem seus piores índices de desenvolvimento mensurados. E pior: nos últimos dez (10) anos o município regrediu nesse sentido. Em 2001, o município ocupava a posição 126 no *ranking* nacional deste quesito e em 2011 ocupou apenas a posição 442 – ou seja, sendo ultrapassado por 316 localidades brasileiras nesse ínterim. Analisando melhor esse escore de 2011, alguns outros dados interessantes podem emergir, como por exemplo:

Quadro 7: Aspectos da educação jauense - IDH

Quesito	Dado
Expectativa de anos de estudo	10,3 anos
Taxa de analfabetismo acima dos 15 anos	4,69%
Índice de alunos de seis a 17 anos com defasagem idade/série	24%
Taxa de frequência ao Ensino Básico ⁵⁶	94,77%
População acima de 25 anos com Ensino Médio	36,6%
População acima de 25 anos com Ensino Superior completo	13,03%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de IPEA (2017).

⁵³ O IDH é uma escala de medidas concebida pela Organização das Nações Unidas (ONU) para tentar quantificar a qualidade de vida de uma população com base em três critérios (Saúde, Educação e Renda). O IDH varia entre 0 (nenhum desenvolvimento humano) e 1 (desenvolvimento humano total), revelando que quanto maior a proximidade de 1, mais desenvolvido é o país nesse sentido.

⁵⁴ Que leva em consideração dados envolvendo expectativa de vida, mortalidade infantil e taxa de envelhecimento e de fecundidade, entre outros.

⁵⁵ Envolve dados como renda *per capita*, poder de compra, índice de Gini, percentual de pobreza e outros.

⁵⁶ Representa o percentual de crianças e jovens de 4 a 18 anos que frequenta escola, independentemente do nível ou modalidade de ensino em que estão matriculados.

Observando o Quadro 7, algumas situações sobre a atual educação jauense podem ser suscitadas. Por exemplo, pode-se perceber que o “jauense médio” não concluiu nem mesmo o Ensino Médio, com base nos seus 10,3 anos de estudo – o que se comprova quando nota-se que pouco mais de um terço da população do município com mais de 25 anos concluiu esse nível de ensino e pouco mais de 10% concluiu a etapa seguinte (o Ensino Superior). Além disso, evidencia-se que há ainda no município mais de sete mil habitantes analfabetos (4,7% aproximadamente de sua população), mesmo com uma situação de quase universalização da Educação Básica (cerca de 95% do total de crianças e jovens em idade escolar frequentando-a). No entanto, faz-se necessário descrever e analisar com mais detalhes o cenário da educação no município de Jahu.

3.2 A educação no município de Jahu

Dentro dos contextos econômico, político e social previamente descritos, o panorama da educação no município de Jahu merece destaque, partindo de uma perspectiva histórica com base nas informações de Teixeira (2010). De acordo com o autor, a instrução pública elementar encontrou grandes dificuldades nos primeiros tempos do município. As primeiras informações que se têm seriam sobre o precursor Querubim Honorato do Prado, que lecionava aos filhos de um dos fundadores, e o espanhol Dom Pascoal Lopes de Aguiar, que mantinha uma pequena escola no povoado e dava aulas às filhas de alguns moradores mais abonados.

Segundo Teixeira (2010), as primeiras instituições escolares foram voltadas ao ensino particular e religioso: em 1901, foram inauguradas duas unidades: Ateneu Jauense (sob a direção da Ordem Premonstratense) e Colégio São José (entregue à administração da Congregação das Irmãs de São José de *Chamberry*), para atender respectivamente à clientela masculina e feminina. Para o autor, mesmo que Jahu por volta de 1900 tivesse vivenciado uma grande melhoria nas condições materiais, no campo educacional ainda estaria em fase incipiente e a instrução pública teria sido totalmente abandonada. Uma amostra pode ser vista

no recenseamento (citado pelo autor) de 1899: de 1307 menores de idade “aptos”⁵⁷ à educação, apenas 389 tiveram contato com algum tipo de instrução⁵⁸.

A primeira escola pública de Jahu foi inaugurada apenas em 1903 com o nome de Grupo Escolar “Dr. Pádua Salles” (na época deputado federal e depois senador por São Paulo): atualmente, ela ainda está em funcionamento, sendo uma escola municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental e é declarada patrimônio histórico da cidade. O ensino profissionalizante estreou em Jahu apenas no ano de 1945, com a criação do Instituto de Educação Caetano Lourenço de Camargo (administrada pelo governo estadual). Assim, na primeira metade do século XX, a educação pública em Jahu foi bastante precária e não atendia às necessidades da população em idade escolar, tanto no número de escolas quanto nas próprias condições físicas dos prédios. Caracterizando-se por uma sociedade aristocrática, os filhos dos mais abastados economicamente e dos detentores de poder político recebiam seus ensinamentos através de professores particulares em suas casas e sob rígida orientação familiar.

Mas qual é a situação atual da rede educacional em Jahu? Os dados apresentados para responder essa questão baseiam-se no Plano Municipal de Educação (PME) – que transformou-se na lei 5.031 (JAHU, 2015).

Em 2015, havia 5.422 alunos matriculados no Ensino Infantil, sendo 3.898 na rede pública (composta de 37 Centros Municipais de Ensino Infantil) e 1.524 na rede particular (composta de 12 escolas privadas e seis filantrópicas). Isso representa um total de 26,3% da população de 0 a 3 anos frequentando creches e 89,4% das crianças de 4 e 5 anos sendo atendidas em pré-escolas tanto em período integral quanto regular (JAHU, 2015). Dos docentes que possuem turmas nesse nível de ensino, 84,3% possuíam Ensino Superior completo e 52% concluíram ao menos um curso de Pós-Graduação.

Com relação ao Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano), em 2015 eram 26 escolas atendendo a um total de 8.497 alunos, sendo 6.754 na rede pública (contando com 17 escolas municipais) e 1.743 na rede particular (em nove escolas privadas) –o que significa

⁵⁷ Não se pode afirmar, ao certo, o que Teixeira (2010) pretendia ao utilizar-se da expressão “menores aptos”, no entanto, pode-se inferir que seriam crianças até aproximadamente 12 anos -pois conforme costume da época e legislação (BRASIL, 1891a) essa era a idade para o ingresso no mercado de trabalho- e que não possuísem nenhum tipo de deficiência física, transtorno mental ou doenças infecto-contagiosas e que tivessem sido vacinadas -conforme legislação de 1854 (BRASIL, 1854) que prevaleceu até a instituição do Código de Menores de 1927 (BRASIL, 1927).

⁵⁸ É necessário lembrar que não era necessário muito tempo de estudo para que uma pessoa fosse considerada alfabetizada na época: bastava saber grafar seu próprio nome. Assim qualificavam-se os analfabetos, que eram impedidos de participarem do processo eleitoral mesmo com a promulgação da primeira Constituição republicana (BRASIL, 1891b).

97,8% da faixa etária alvo. A taxa de aprovação anual das crianças era de 94,9%, de abandono era de 0,1% apenas e de distorção idade-série era de 8,4%. Dos profissionais que lecionam nesse nível de ensino, 94,4% possuíam Ensino Superior completo e 59,3% concluíram a Pós-Graduação (JAHU, 2015).

Quanto ao Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano), em 2015 eram 22 unidades escolares atendendo a um total de 7588 alunos, sendo 6.066 na rede pública (em uma escola municipal e 13 estaduais) e 1.522 na rede particular (contando com oito escolas privadas) –o que significa 97,8% da faixa etária alvo (JAHU, 2015). A taxa de aprovação anual dos alunos era de 92,7%, de abandono era de 1,6% e de distorção idade-série era de 10,6%. Dos professores que estão dando aulas nesse nível de ensino, 99,6% possuíam Ensino Superior completo e 29,7% concluíram a Pós-Graduação.

No Ensino Médio eram 24 escolas desse nível de ensino com 5.097 alunos matriculados, sendo 3.962 na rede pública (em 15 estaduais) e 1.135 na rede particular (contando com nove escolas privadas). A taxa de aprovação anual dos alunos era de 89,5%, de abandono era de 5% e de distorção idade-série era de 9,9%. Dos docentes que lecionam nesse nível de ensino, todos possuíam Ensino Superior completo e 31,6% concluíram a Pós-Graduação (JAHU, 2015).

Em 2015, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2015 havia 2.826 alunos matriculados, sendo 117 no Ensino Fundamental I (em três escolas municipais), 1.045 no Ensino Fundamental II (em três escolas estaduais, uma municipal e outra particular) e 1.664 no Ensino Médio (em três escolas estaduais e uma particular). No Ensino Profissionalizante, nesse mesmo ano, eram sete escolas que atendem a 2.877 alunos - cinco particulares com 1.505 discentes e duas públicas estaduais com 1.372 alunos matriculados. Em 2015, o município de Jahu conta com nove instituições de Ensino Superior, ofertando cursos de graduação (em suas três formas⁵⁹) e pós-graduação (mas apenas *lato sensu*), podendo ser subdivididas entre públicas – três: Faculdade de Tecnologia (Fatec), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) - e privadas com seis unidades.

⁵⁹ Presencial, semi-presencial e à distância (100% *on line*).

3.3. A rede pública municipal de educação

Como o foco central desta produção recairá sobre o Ensino Fundamental I (anos iniciais) da rede pública municipal de educação de Jahu, cabe descrever sua atuação de forma mais detalhada.

Nesse nível de ensino, o município de Jahu é responsável por dezesseis (16) escolas na zona urbana e três (3) localizadas em seus distritos rurais – o que corresponde a todas as escolas públicas de Ensino Fundamental I, como culminância (em 2009) de um processo de municipalização das escolas estaduais que ofereciam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental que se iniciou em 1998, nos termos do Decreto Estadual 43.072 (SÃO PAULO, 1998).

No total, são 6.681 alunos matriculados nessas 19 unidades escolares, dispersos por 290 turmas (o que resulta numa média de 23,03 alunos por sala) nos períodos matutino (das sete às 12 horas) e vespertino (das 13 às 18 horas)⁶⁰. Não há um parâmetro para o tamanho ou a quantidade de alunos dessas escolas: elas variam de duas (multisseriadas, numa escola da zona rural) a 24 turmas (na escola que atende a dois bairros populosos e com moradores de baixa renda).

Para atender esse corpo discente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) é a pasta que mais possui funcionários públicos da Prefeitura local: aproximadamente 1.700 trabalhadores. Somente a rede pública municipal específica de Ensino Fundamental I (ou seja, descontado aqueles profissionais que não trabalham direta e exclusivamente com essa modalidade de ensino), possui 737 funcionários. Faz parte da referida rede os profissionais de educação da classe docente (339 professores de Educação Básica I, 68 professores auxiliares de Educação Básica I e 49 professores de Educação Básica II), de suporte pedagógico (19 diretores de escola, três vice-diretores de escola, 19 professores coordenadores pedagógicos e três supervisores de ensino) e de natureza técnico-administrativa (15 secretários de escola, 42 inspetores de alunos, 47 merendeiras, dois intérpretes de libras, 59 monitores de alunos com necessidades educacionais especiais, 53 agentes de serviços gerais e 23 agentes administrativos). Todos esses trabalhadores passaram por concurso de provas e títulos para

⁶⁰ Não há escolas com turmas em período integral na rede municipal de Ensino Fundamental I, apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE) apontar a necessidade compulsória, nos termos legais da Emenda Constitucional nº 59/2008 (BRASIL, 2008) de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” até 2014 (BRASIL, 2015, p. 47) e o próprio Plano Municipal de Educação (PME) estipular a obrigatoriedade de se “Implantar progressivamente o atendimento em período integral, em no mínimo 50%, a crianças e adolescentes na Rede Pública de Ensino” até 2025 (JAHU, 2015, p. 97).

seu ingresso no funcionalismo público. No entanto, a vice-direção de escola, a coordenação pedagógica e a supervisão de ensino não se constituem enquanto cargos: são funções docentes de caráter temporário e designados pela secretária municipal de educação.

No que tange às práticas pedagógicas, a jornada de trabalho docente semanal é composta de horas de interação direta com os alunos (dois terços do total) e para estudos, planejamento e avaliação individuais, coletivas ou fora da escola (o terço restante). De acordo com o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Jahu – doravante denominado como Estatuto do Magistério Municipal-, em seu artigo 56, “as horas destinadas a estudos, planejamento e avaliação serão organizadas pelo estabelecimento de ensino para reuniões, atividades pedagógicas e aperfeiçoamento profissional” (JAHU, 2012, p. 18).

Promover e zelar pelo aperfeiçoamento profissional dos docentes, assim, passa a ser uma das atividades inerentes dos trabalhadores da educação de suporte pedagógico e da própria SME. Assim, os supervisores de Ensino Fundamental I têm organizado materiais de base teórica e fóruns de discussão para as Horas de Estudo, Planejamento e Avaliação (a partir de assuntos demandados pelo corpo docente da rede) e também ofertado cursos diversos (nesses casos, fora de seu horário de serviço). Isso pode ser exemplificado a partir do ocorrido nos dois (2) últimos anos.

Nas Horas de Estudo, os materiais organizados referiam-se às seguinte temáticas:

Quadro 8: Temas das Horas de Estudo em 2016 e 2017

Semestre/Ano	Temática abordada
1º/2016	Motivação profissional, emoções em sala de aula e relacionamento interpessoal
2º/2016	Alfabetização matemática
1º/2017	Indisciplina discente
2º/2017	Diferentes tipos de necessidades educacionais especiais

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de orientações técnicas

A partir do Quadro 8 , é interessante notar que, apesar da evidente importância que o processo de alfabetização possui para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas no segundo semestre de 2016 esse tema foi abordado –ainda assim, apenas na perspectiva de um componente curricular único, a Matemática.

Além disso, sempre no mês de julho, é realizado o Fórum Municipal de Educação de Jahu durante dois dias (imediatamente anteriores ao início do segundo semestre letivo): no primeiro, há mesas-redondas centralizadas, e no segundo, há debates nas unidades escolares.

Para favorecer a presença dos professores em cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação fora da jornada de trabalho semanal, estes são sempre gratuitos e seus certificados promovem vantagens na inscrição para atribuição de aulas e evolução no Plano de Carreira (com aumento pecuniário). Nos últimos dois anos, os cursos oferecidos pela SME foram os seguintes:

- Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (sobre alfabetização, letramento e aprendizagem da Matemática);
- Pró-Letramento em Língua Portuguesa (sobre alfabetização e letramento);
- Pró-Letramento em Matemática (sobre alfabetização, letramento e aprendizagem da Matemática);
- Letra e Vida (sobre alfabetização e letramento);
- Escola Mais Feliz (sobre motivação profissional, emoções em sala de aula e relacionamento interpessoal);
- Aprendizagem e Anomalias Craniofaciais (sobre o ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas);
- O Ensino da Matemática (sobre aprendizagem da Matemática);
- Arteris Presente (sobre educação para o trânsito);
- Redação Oficial (sobre escrita de documentos e relatórios técnicos e pedagógicos da escola) e
- Estudos sobre Educação: Criança, Escola, Foucault e Adorno (sobre filosofia e sociologia da educação).

Observando os cursos de formação continuada listados acima, identifica-se que cinco (5) têm relação direta com a alfabetização, ou seja, exatamente a metade daqueles que foram ofertados aos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, os quatro primeiros cursos foram criados e planejados pelo governo federal (no caso, o PNAIC) ou pelo governo estadual, cabendo ao município toda a sua condução, envolvendo desde as inscrições até o fornecimento de recursos físicos e humanos para sua realização.

Para além da formação continuada, o Estatuto do Magistério Municipal (JAHU, 2012) especifica, em seu anexo III, todas atribuições dos supervisores de ensino, conforme apresentado no Quadro 9:

Quadro 9: Funções do Supervisor de Ensino da Rede Municipal de Jahu

Orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição.
Compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico-pedagógicas, em nível interescolar.
Assistir tecnicamente os diretores para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar.
Manter-se permanentemente em contato com as escolas sob a jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com diretores e/ou professores, através dos quais fará sentir sua ação de natureza pedagógica.
Determinar providências com a finalidade de sanar eventuais falhas administrativas.
Participar da elaboração de programas e projetos relativos à Secretaria Municipal de Educação.
Cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar emanadas das autoridades superiores.
Apresentar relatórios das atividades desenvolvidas.
Supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos regimentos escolares.
Garantir a integração da rede municipal de ensino em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores.
Manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os diretores na interpretação de textos legais.
Acompanhar os programas de integração escola-comunidade.
Analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar sua observância e controlar a execução dos seus programas.
Examinar as condições físicas do ambiente, dos implementos e dos instrumentos utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar.
Orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Governo Federal, Estadual e Municipal.
Orientar e analisar os dados estatísticos sobre as escolas.
Constatar e analisar problemas de evasão escolar e formular soluções.
Examinar e vistar documentos da vida escolar do aluno, bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino.
Sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão.
Promover a integração da Rede Municipal de Ensino em seus aspectos administrativos e pedagógicos, acompanhando e avaliando os processos educacionais implementados nos diferentes níveis e modalidades de ensino.
Participar e colaborar com as atividades cívico-culturais e de planejamento do ensino programadas pela Secretaria Municipal de Educação.
Executar outras tarefas correlatas determinadas pelo superior imediato.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Jahu (2012).

Assim, percebe-se que, apesar de não estar explícito em suas funções, indiretamente é de responsabilidade do supervisor de ensino zelar pela formação continuada – em especial em serviço- de todos os profissionais sob sua responsabilidade: esta seria uma condição para que se consiga cumprir as vinte e duas (22) determinações postas legalmente para seu trabalho. Interessante notar que (dessa vez explicitamente), cabe ao supervisor “orientar e analisar os dados estatísticos sobre as escolas”, ou seja, é seu papel acompanhar os resultados

das avaliações externas – como a ANA – e transformar tais índices em situações de melhorias no processo de ensino-aprendizagem das escolas.

Essa mesma lei municipal (JAHU, 2012), em seu anexo I, estabelece as formas e requisitos mínimos exigidos para provimento dos profissionais supervisores de ensino, considerados trabalhadores de suporte pedagógico da Educação Básica: ser concursado e efetivo (ou seja, ter no mínimo três anos de exercício de seu cargo público, ultrapassando assim esse primeiro triênio denominado de “estágio probatório” e no qual o servidor passa anualmente por avaliações para adquirir sua estabilidade na carreira), possuir curso superior em Licenciatura Plena em Pedagogia e habilitação em Administração Escolar ou Pós Graduação na área de Gestão Escolar e ter no mínimo oito anos de efetivo exercício de magistério, dos quais dois anos de exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional (como direção escolar, vice-direção ou coordenação pedagógica), ou ter no mínimo dez anos de magistério.

Estes profissionais devem cumprir jornada de 40 horas semanais, conforme o artigo 51 dessa legislação municipal (JAHU, 2012). Além disso, como para todos os demais trabalhadores da educação, caso ele tenha outro trabalho é necessário que seu acúmulo seja declarado legal, conforme determinam as alíneas a e b do inciso XVI do artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e predizem os artigos 1º, 2º e 3º do Decreto Estadual 41.915 (SÃO PAULO, 1997).

Desse modo, pode-se afirmar que um supervisor de ensino na rede municipal de Jahu deve possuir vasta experiência em sala de aula, ter exercido funções na gestão escolar, possuir elevados níveis de formação acadêmica e conhecer a realidade da rede em questão. É impossível que os supervisores não tenham se deparado, em seu cotidiano como educador, com as avaliações externas – dada sua crescente presença na realidade escolar brasileira. Com toda essa *expertise* – e ainda tendo em vista suas funções legais - como a ANA ainda não foi foco de seu trabalho? Como as avaliações em larga escala ainda não se constituíram enquanto temática de estudos ou de cursos de formação continuada? Apesar de pertinentes, tais questionamentos, neste momento, representam apenas inquietações pessoais deste pesquisador.

3.4. Os indicadores da Avaliação Nacional de Alfabetização em Jahu

Para uma melhor compreensão da situação da rede municipal de educação de Jahu com relação à ANA, é importante cotejar seus indicadores (no caso, os mais recentes,

relativos a 2016) com aqueles obtidos pela Unidade Federativa em que se encontra (o estado de São Paulo) e com a totalidade dos dados do Brasil. Assim, o Quadro 10 arrola os escores das municipais, estaduais e federais da ANA, apontando o percentual de alunos que se encontram em cada nível de proficiência:

Quadro 10: Resultados da ANA (2016) em Jahu, São Paulo e Brasil

Nível	Escrita (%)			Leitura (%)			Matemática (%)		
	Brasil	São Paulo	Jahu	Brasil	São Paulo	Jahu	Brasil	São Paulo	Jahu
1	14,56	8,65	6,91	21,74	13,81	10,94	22,98	13,59	13,86
2	17,16	8,86	8,78	32,99	28,75	26,33	31,48	23,66	24,24
3	2,23	0,70	0,47	32,28	39,55	41,09	18,12	20,71	21,96
4	57,87	69,09	69,78	12,99	17,89	21,65	27,11	42,04	39,94
5	8,28	12,69	14,07						

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de INEP (2018).

Com base no Quadro 10, algumas comparações podem ser feitas relativas às três instâncias administrativas elencadas:

- No componente “Escrita”, o município de Jahu apresenta índices ligeiramente acima daqueles obtidos pelo estado de São Paulo, apesar dos dados estarem bem parelhos: 83,85% dos alunos jauenses possuem nível suficiente de aprendizagem da escrita (que engloba os níveis 4 e 5), ante 81,78% dos alunos paulistas. A maior diferença é percebida quando se coteja os resultados municipais com os do Brasil como um todo: nesse caso, apenas 66,15% dos alunos avaliados estão enquadrados nos níveis considerados suficientes de proficiência em escrita.
- No componente “Leitura”, o município de Jahu apresenta indicadores menos ruins se comparados as demais instâncias administrativas. Ainda assim, 37,27% de seus alunos classificados como possuidores de uma aprendizagem insuficiente (envolvendo os níveis 1 e 2), ou seja, mais de um terço do alunado não atinge o mínimo esperado para esse nível de ensino (3º ano do Ensino Fundamental I). Um pouco melhor do que o cenário apresentado pela Federação: 54,73% dos alunos de todo o Brasil (isso representa mais da metade da amostra) não dominam as habilidades mais básicas de leitura.
- No componente “Matemática”, há uma inversão: desta vez, o estado de São Paulo apresenta índices levemente superiores aos do município de Jahu: há 0,85% a mais de alunos com aprendizagem suficiente (níveis 3 e 4) em Matemática no estado paulista do que nos alunos jauenses. Isso quer dizer que a diferença não chega nem mesmo a

1%. Novamente, a situação mais crítica se encontra na análise dos dados brasileiros, em que menos da metade (apenas 45,23%) apresenta aprendizagem insuficiente (isto é, a soma dos níveis 1 e 2) em Matemática.

Assim, comparando as três esferas administrativas, pode-se perceber que os resultados obtidos em Jahu e no estado de São Paulo são bastante próximos (não podendo dizer de fato qual está melhor ou não em relação ao desempenho dos alunos, visto que Jahu está um pouco acima de São Paulo nos itens de Língua Portuguesa, mas encontra-se ligeiramente abaixo nos índices de Matemática). Os resultados mais discrepantes são observados no cotejamento com os dados municipais e estaduais com aqueles apresentados pelo Brasil como um todo. No entanto, tal distanciamento entre os escores municipais e federais devem se justificar pela imensa desigualdade regional apresentada pelo país, que possui um vasto território e engloba culturas, sistemas escolares e realidades econômicas completamente díspares e peculiares. Essas características ímpares locais e/ou regionais de um país com dimensões continentais não são respeitadas ou levadas em consideração pelas provas padronizadas e, mais recentemente, nem mesmo pela neófito Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017a).

O melhor posicionamento de Jahu e de São Paulo em comparação com o Brasil na disposição de seus alunos dentro da taxionomia dos resultados da ANA, no entanto, não deve ser entendido como um cenário educacional perfeito ou que não necessite de melhorias ou transformações – talvez urgentes – nas redes municipal e estadual de ensino. Essa forma de pensamento simplista muitas vezes é encontrada nos discursos do senso comum e pode ser compreendida tendo em vista o *modus operandi* da racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1967). Os dados obtidos na avaliação externa são padronizados e elencados na forma de um *ranking*, no qual estar em primeiro lugar aparentemente significa estar numa excelente condição, afinal, ser primeiro significa ser “o melhor”, o “campeão”. Tal *ranking* dificilmente é alvo de críticas mais aprofundadas, pois é pretensamente neutro por ser construído a partir de cálculos matemáticos e recursos tecnológicos. Essa forma de pensar faz com que as pessoas em geral não mais se mobilizem para tentar melhorar (com reivindicações ou intervenções) a realidade educacional dos primeiros colocados – afinal, estes já teriam atingido um nível de excelência para serem considerados “os melhores”.

No entanto, numa análise mais densa, percebe-se que ser o melhor dentre os piores não é um cenário ideal. O Brasil possui 54,46% de seus alunos que possuem uma alfabetização matemática considerada insuficiente ao final do terceiro ano do Ensino

Fundamental e Jahu está melhor nesse indicador; mas o município possui 38,1% de alunos nessas mesmas condições. Ou seja, mais de um terço dos alunos jauenses estão concluindo essa série sem uma competência mínima em matemática e essa é uma realidade muito distante da ideal. Apesar de estar à frente de São Paulo e do Brasil no ranking de “Leitura”, há em Jahu 37,27% de crianças avaliadas que se encontram com aprendizagens consideradas insuficientes nesse aspecto não conseguindo localizar informações explícitas em textos curtos ou reconhecer a finalidade de texto, por exemplo. Tais dados deveriam ser inconcebíveis tanto para educadores quanto para as pessoas em geral, mas somente chega-se a tal constatação indo além do formalismo na linguagem utilizada para a divulgação dos resultados da ANA.

3.5. A Série de Edições da ANA em Jahu

Analisar apenas os resultados da ANA em sua última edição é insuficiente para uma compreensão mais crítica de sua situação atual. Afinal, se escolhermos apenas o recorte temporal de 2016, estaremos selecionando apenas uma “fotografia” da realidade, entendendo-a como estática. Para não incorrer nesse erro tendencioso, é necessário analisar seu percurso histórico, observando como o processo e seus resultados se efetivaram ao longo dos anos. Por isso, é necessário observar e analisar a série de edições dos indicadores da ANA, como meio de percebê-la enquanto algo em movimento, dinâmico e influenciado tanto por determinações (por vezes erráticas) legais quando pelas ações dos agentes escolares que efetivam tais diretrizes oficiais (por vezes, adaptando-as). Assim, o Quadro 11 apresenta os dados obtidos pelos alunos avaliados em 2013, 2014 e 2016⁶¹:

Quadro 11: Série de Edições da ANA em Jahu por Níveis

Nível	Escrita (%)		Leitura (%)			Matemática (%)		
	2014	2016	2013	2014	2016	2013	2014	2016
1	7,20	6,91	13,19	12,66	10,94	12,63	14,73	13,86
2	9,41	8,78	31,78	27,98	26,33	27,99	26,97	24,24
3	2,93	0,47	39,94	42,49	41,09	21,14	20,81	21,96
4	62,71	69,78	15,09	16,87	21,65	38,24	37,48	39,94
5	16,76	14,07						

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de INEP (2018).

Os resultados, organizados no Quadro 11, permitem realizar algumas considerações sobre a série de edições da ANA em Jahu. No componente “Escrita”, há uma pequena melhora nos índices de proficiência dos alunos jauenses, mas essa mesma consideração não se

⁶¹ No caso da escrita, esta passou a ser avaliada pela ANA apenas em sua segunda edição, em 2014.

aplica ao nível 5 (correspondente ao “desejável”): neste caso, houve um decréscimo de 2,69%. Mas não seria este nível, considerado de maior aprendizado, exatamente aquele que as escolas devem buscar?

No componente “Leitura”, por sua vez, a evolução se torna mais gradual, mas isso não significa que o aumento foi grande: por exemplo, no nível 1 (ou “elementar”), durante cinco anos houve uma melhora de apenas 2,25%. Isso representa que 10,94% dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I ainda se encontram no estágio mais baixo de aprendizagem em leitura, mesmo tendo passado cinco anos da primeira edição da ANA.

No componente “Matemática”, pode-se perceber um movimento interessante em seus níveis extremos: se comparados os dados de 2013 a 2016, ambos tiveram aumento em seus números. O nível mais elevado (aquele “desejável”) teve um aumento de 1,7%; no entanto, o nível mais baixo (o “elementar”) também cresceu 1,23%. Isso significa mais alunos com ótimos índices de aprendizagem em Matemática, mas também mais alunos com péssimos escores, ou seja, tem havido um aumento na discrepância entre os níveis de aprendizagem dos alunos.

Mas como analisar tais dados mais densamente, à luz da racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1967)? A organização das informações permite uma comparação ao longo das edições, mas impede que se reconheçam as especificidades de cada ano letivo em que houve a aplicação da ANA. Aliás, ao longo de um curto espaço de tempo: apenas três (3) edições, ou duas, no caso do componente “Escrita”, em quatro (4) anos. Nesse período, certamente houve alterações na elaboração dos testes de desempenho e nas orientações oficiais dadas aos professores a esse respeito⁶², mas a simplificação e hierarquização dos dados não permitem a captação de tais nuances. Isso evidencia uma constante alteração de rumos das políticas públicas em educação no país, confirmada com o anúncio do MEC que a ANA não será mais realizada em 2018 como previsto anteriormente, sendo adiada para 2019, aplicada agora aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e tendo seu nome alterado para SAEB⁶³ – assim como também será denominada a Prova Brasil voltada ao 5º ano (SEMIS, 2018). Afinal, a descontinuidade é uma característica histórica das políticas públicas educacionais no Brasil (SAVIANI, 2005) que tem se acentuado nas últimas décadas, como demonstram Terra, Trindade e Massierer (2014).

⁶² Referindo-se basicamente ao PNAIC, que foi criado em conjunto com a ANA, e que não tinha uma duração pré-estabelecida. Para exemplificar, em 2016 tal formação continuada ocorreu de março a dezembro, em 2017 apenas de setembro a dezembro e em 2018 de março a junho.

⁶³ Tais mudanças foram anunciadas pelo Ministro da Educação Rossieli Soares em 27 de junho de 2018 em entrevista coletiva, mas até o momento não se materializaram em legislação ou orientação oficial específica.

Outra forma de organizar esses mesmos dados pode facilitar sua análise, utilizando-se não dos níveis de alocação de cada aluno (de 1 a 4 ou de 1 a 5, conforme o item avaliado), mas organizando-os segundo sua “linha de corte”: aqueles alunos que podem ser considerados como tendo uma aprendizagem em alfabetização “suficiente” ou “insuficiente”. Assim, o Quadro 12 pode ser composto:

Quadro 12: Série de Edições da ANA em Jahu por Proficiência

Nível	Escrita (%)		Leitura (%)			Matemática (%)		
	2014	2016	2013	2014	2016	2013	2014	2016
Insuficiente	19,54	16,16	44,97	40,64	37,27	40,62	41,70	38,10
Suficiente	79,47	83,85	55,03	59,36	62,74	59,38	58,29	61,90

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de INEP (2018).

Ao cotejar os dados referentes à alfabetização em Língua Portuguesa, nota-se um aumento contínuo dos números relativos ao nível “suficiente”: em Escrita, uma elevação de 4,38% (entre 2014 e 2016); em Leitura, um acréscimo de 7,71% (de 2013 a 2016). Mas outra situação chama mais atenção: até 2016, 37,27% (ou seja, mais de um terço) dos alunos avaliados no município de Jahu possuem uma aprendizagem considerada “insuficiente” em Leitura, mas “apenas” 16,16% dos mesmos estão no nível “insuficiente” em Escrita. Isso significa que mais de 20% dos alunos conseguem escrever, mas não estão aptos a ler. Tal situação é difícil de compreender, visto que o ensino de alfabetização (principalmente na recente perspectiva do letramento, citada em seção anterior) deve aliar leitura e escrita, sem privilegiar nenhuma dessas habilidades – posto que somente em conjunto é que o aluno consegue aplicá-las em situações sociais do seu cotidiano.

No caso da alfabetização em Matemática, houve um aumento nos indicadores “suficientes” se comparados os números de 2013 e 2016: 2,52% a mais. No entanto, em 2014, um ano após a aplicação da primeira edição da ANA, percebe-se uma queda nesse mesmo nível: 1,09% a menos de alunos com aprendizagem em matemática considerada “suficiente”, se comparado aos dados de 2013. Poderia isso significar que a aplicação da primeira edição da ANA promoveu alterações no processo pedagógico dos professores que pioraram o ensino e a aprendizagem da alfabetização matemática?

Observando as afirmações feitas até aqui, pode-se perceber de fato uma melhora nos indicadores de desempenho dos alunos jauenses avaliados pela ANA quando observada sua série de resultados. Mas seria esse um aumento (de 4,38% em escrita, de 7,71% em leitura e de 2,52% em matemática) adequado ou desejável após três anos da primeira edição? Vale lembrar que há ainda 16,16% de alunos saindo do terceiro ano do Ensino Fundamental das

Unidades Escolares da rede municipal de educação com um nível de escrita insuficiente; 37,27% destes (o que representaria mais de 370 crianças) não estão suficientemente alfabetizadas na leitura. Em Matemática, aproximadamente 60% do alunado aprendeu o suficiente – o que representa um pouco mais da metade do total. São esses números aceitáveis? Como alterar essa situação?

Isso sem levar em consideração o fato de que o aumento dos índices possa não representar de fato melhorias na aprendizagem dos alunos nem ser reflexo de melhorias na qualidade do ensino. Há inúmeras formas de se ludibriar o sistema e melhorar os escores da ANA sem promover transformações de melhoria na qualidade da educação nas escolas. Botelho *et al.* (2014) identificou na literatura científica formas de melhorar os índices de forma inócua ou negativa para a educação: dedicar menos esforços aos alunos com baixos índices de proficiência, deixar de lado aprendizagens não medidas na ANA, incentivo à falta de “maus alunos” nos dias da aplicação dos exames, reclassificação de alunos com baixa aprendizagem em categorias de educação especial para que estes não sejam avaliados e uso excessivo de metodologias de treino ao teste, dentre outros. Sem uma compreensão correta de o que a ANA significa, professores e gestores podem estar recorrendo a esses artifícios, de forma consciente ou não, objetivando unicamente atingir suas metas em escores quantitativos – até mesmo pela pressão exercida por todo o sistema educacional sobre a escola para esse êxito numérico.

Fica evidente, com isso, a necessidade de formação continuada para que todos os envolvidos com o processo de alfabetização que estejam em sala de aula como professores ou na gestão como coordenadores, diretores ou supervisores possam compreender essa situação de forma mais crítica, para que seus simples dados sejam ressignificados e tragam, de algum modo, melhoria efetiva para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, principalmente no que tange à alfabetização que é um dos focos prioritários dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), curso voltado para a formação continuada de professores alfabetizadores visando elevar os índices de alfabetização dos alunos brasileiros até o terceiro ano do Ensino Fundamental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012) foi criado antes mesmo da ANA (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). E essa proposta de formação continuada permanece até o presente momento, ano a ano. Entretanto, seus efeitos na prática, se observados os resultados da ANA no Brasil como um todo, podem ser considerados como tendo muito pouco êxito. Um dos motivos seria exatamente o fato dele ser um programa federal, ou seja, padronizado e cujos mesmos

conteúdos e estratégias são aplicados e ensinados aos professores independentemente do local em que a escola se encontra, de suas especificidades ou mesmo dos seus resultados obtidos na ANA.

Dessa forma e considerando as informações apresentadas até o momento uma importante contribuição desta pesquisa seria a apresentação de uma proposta de formação continuada em serviço (APÊNDICE 3) que se efetivasse de forma local, analisando os índices, por exemplo, apenas de um determinado município. Mais do que isso, uma proposta em que se refletisse sobre as bases e os significados da ANA e suas possíveis contribuições na melhoria da qualidade da alfabetização em cada escola, de acordo com suas peculiaridades e respeitando suas especificidades em relação à demanda de alunos e à expectativa e necessidade da comunidade em que a escola encontra-se inserida, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi o de analisar os resultados da ANA de uma rede pública municipal de ensino, de modo que se pudessem contribuir na elaboração de subsídios para a formação continuada em serviço de seus profissionais e, em especial, dos Supervisores de Ensino. Para tanto, fez-se necessário analisar a legislação que fundamenta a ANA e cotejar os resultados dessa avaliação externa obtidos pela referida rede - envolvendo sua série de edições - para que se pudessem propor situações em que a utilização da ANA e seus resultados de fato fossem alvo de interpretação e análises adensadas por parte dos responsáveis mais diretos pela elaboração das políticas municipais de alfabetização – e, assim, essa avaliação em larga escala favorecesse de alguma forma na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A ANA ainda é alvo de debates nos meios de comunicação, envolvendo principalmente os educadores, todavia é utilizada pelas mídias e mesmo pelos órgãos oficiais de educação como um parâmetro indiscutível de qualidade na educação, resultando no uso de seus dados para mensurar avanços e/ou retrocessos na alfabetização dos alunos ou para elaborar políticas públicas educacionais. Tal uso ocorre praticamente sem nenhuma crítica adensada, muito menos com o uso de referenciais teóricos – como realizado nesta pesquisa, utilizando-se do conceito de Racionalidade Tecnológica proposto por Marcuse (1967).

O cenário exposto aliado à minha atuação profissional como professor dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, diretor de escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental e supervisor educacional de uma rede pública municipal de ensino me permitiu comprovar empiricamente o constatado no parágrafo anterior. Isso me inquietava, mas o desenvolvimento desta pesquisa demonstrou que isso é exatamente a materialização de uma das características da racionalidade tecnológica: o discurso de “neutralidade” das avaliações externas, após uma decomposição e reorganização das informações por elas obtidas e uma divulgação em volumosos relatórios esteticamente bem apresentados em tabelas, quadros e gráficos complexos que geralmente não são lidos em profundidade, blindam-nas de quaisquer críticas e as transformam em algo inquestionável.

Após essa inquietação inicial, outra surgiu com a realização do mapeamento bibliográfico inicial: há uma grande lacuna na produção acadêmica sobre a ANA, uma vez que apenas duas pesquisas científicas dentre as oitenta (80) selecionadas e lidas por abordarem as avaliações externas brasileiras, tinham como enfoque a ANA. Isso me fez perceber ainda mais a importância de se investigar essa avaliação em larga escala

particularmente pela inovação do tema e pela possibilidade de trazer maiores contribuições aos poucos conhecimentos teóricos e práticos acumulados nesse campo de estudo educacional. Assim, esta pesquisa, além de buscar da realização de um anseio pessoal, visou também ampliar os conhecimentos científicos sobre a ANA que pudessem embasar o trabalho, no interior das escolas, dos diversos atores educacionais com ela diretamente envolvidos.

Como apontado na Seção 1, tendo em perspectiva que a ANA é entendida no senso comum como indicador absoluto de qualidade educacional voltada essencialmente à alfabetização, outro mapeamento bibliográfico se tornou imprescindível para responder a duas questões surgidas durante o processo de pesquisa: como os documentos oficiais da ANA definem a alfabetização e letramento (conceito parelho, amplamente disseminado nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos dias atuais)? E como o campo acadêmico brasileiro tem definido esses mesmos termos?

No mapeamento bibliográfico propriamente dito se destacou o fato de que das cento e doze (112) dissertações e teses acadêmicas sobre alfabetização e letramento selecionadas e lidas, trinta e nove (39), ou 34,8% desse total não trazem a definição de nenhum desses termos – apesar da importância que as conceituações têm para a epistemologia e a metodologia científica; e que nas demais produções acadêmicas que definem ao menos um dos termos, apenas dezesseis (16), ou 14,2% desse total não fundamentam direta ou indiretamente seus conceitos de alfabetização e/ou letramento. As demais produções pautam-se praticamente em um único referencial teórico ou em documentos oficiais anteriormente indicados nesta pesquisa.

Por conseguinte, a pesquisa ora realizada encaminhou-se para a análise dos documentos que referenciam os fundamentos (Relatório Básico da ANA) e a divulgação dos resultados em nível municipal (que constituiu o campo empírico dessa análise, no caso o Boletim de Resultado do Município) e nacional (amparando também as análises dos resultados que deveriam ser feitas de forma generalizada aos estados e municípios, o Relatório ANA 2013-2014). Pôde-se constatar que o Documento Básico da ANA apresenta apenas catorze (14) páginas de textos escritos para descrever toda a fundamentação legal e teórica dessa avaliação externa aos agentes educacionais diretamente envolvidos com ela, sendo extremamente conciso e por vezes ambíguo, como destacado na Seção 1.

Por sua vez, o Boletim de Resultados do Município referente à realização dos testes padronizados em 2016 foi disponibilizado em 2017 apenas em meio virtual, numa plataforma eletrônica de acesso público, mas que dificulta o acesso em escolas ou municípios que não se

encontram em completa inclusão digital, seja por déficit de computadores ou pela dificuldade em acesso à *internet*; essa documentação conta com um total de vinte (20) quadros e nove (9) gráficos, subdivididos em três (3) abas distintas o que dificulta ainda mais a compreensão a quem possua dificuldade de manejo na internet ou na área computação como um todo. Por seu turno, o Relatório ANA 2013-2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a; 2015b) encontra-se dividido em dois (2) volumes, num total de duzentas e trinta e seis (236) páginas, contendo no geral dez (10) quadros, quarenta e sete (47) tabelas, trinta (30) gráficos e quarenta e oito (48) figuras diversas em seu corpo textual; isso demandaria horas de leitura aprofundada, em um espaço agradável e em um tempo exclusivo – o que se torna praticamente inviável diante do atual cenário de atuação.

Soma-se a isso outra informação central desta pesquisa: verificou-se que o profissional Supervisor de Ensino é o responsável legal por “orientar e analisar os dados estatísticos sobre as escolas”, além de possuir outras vinte e duas funções, também legalmente estabelecidas como obrigações ou deveres, que lhe são específicas e primordiais, dentro das mais variadas facetas que envolvem a atuação no cargo. Isso significa que, em meio a outras dezenas de funções, cabe a esse profissional também acompanhar os resultados das avaliações externas – como a ANA – e transformar seus indicadores em situações de melhorias no processo de ensino-aprendizagem das escolas. Diante das demandas e imposições do cotidiano laboral e como não há em suas obrigações legais nenhum item que aborde a necessidade de fomentar formações continuadas junto à rede que supervisiona as propostas de formação continuada oferecidas pelos Supervisores de Ensino acabam ocorrendo de modo repetitivo, apenas executando diretrizes de instâncias superiores como o PNAIC (federal) ou o Pró-Letramento e o Letra e Vida (estaduais) ou atingindo outros focos como oferecer apenas um quarto dos materiais preparados para as Horas de Estudo ou metade dos cursos de formação continuada aos professores da rede tendo como temática principal a alfabetização em suas diferentes vertentes.

Mesmo objetivando cumprir a determinação legal de “orientar e analisar os dados estatísticos sobre as escolas” verificou-se que análise dos índices obtidos na ANA realizada pelos Supervisores de ensino não terão uma compreensão aprofundada sem um referencial teórico como aporte. Os dados de Jahu em si e por si pouco dizem sobre a realidade do cenário da alfabetização na rede pública municipal de ensino, mesmo se comparados durante a série de edições da ANA ou a outras instâncias administrativas. A anteriormente mencionada sobrecarga de trabalho dos Supervisores de Ensino colabora para uma análise mais rasa dos dados. Mas, ainda assim, são esses dados que acabam por balizar a política

municipal de alfabetização – visto que não há um mínimo questionamento acerca da estrita correlação entre ANA e qualidade em alfabetização.

Tendo percorrido esse trajeto de pesquisa entendo que alguns “achados desta pesquisa” se destacam: o documento base da ANA afirma as limitações técnicas de uma avaliação externa em larga escala em “mensurar” alfabetização e mais, em explicitar o que considera alfabetização; os documentos que, em tese, deveriam orientar os profissionais das redes de ensino no que se referem à sustentação legal, divulgação e interpretação dos resultados obtidos oscilam entre “muito sintéticos” e “muito volumosos”, situação esta que somada às condições objetivas de trabalho dos profissionais de educação das redes, em especial os Supervisores de Ensino, que atuam com a alfabetização resulta em um cenário propício – para não dizer esperado – para que todas as informações disponíveis e organizadas nos mais variados relatórios sejam impressas, encadernadas e bem arquivadas.

Dessa forma e ainda observando que a ANA não foi foco recente de nenhum estudo ou curso promovido pela SME, entendo que a melhor alternativa para que a ANA possa subsidiar ações nas escolas para que de fato promovam melhorias no processo de ensino-aprendizagem relacionado à alfabetização e ao letramento seja por meio da proposta de uma formação continuada, no qual a ANA seja o ponto de partida para se refletir acerca das políticas municipais que abrangem essa temática e um dos produtos desta é uma proposta de formação (APÊNDICE 3).

No caso do município de Jahu, tal proposta recairia sobre os Supervisores de Ensino, por terem uma visão mais ampla do conjunto da rede municipal de educação e por ser, direta ou indiretamente, sua função promover a formação continuada dos educadores sob sua responsabilidade. Eles seriam o público alvo por serem os responsáveis diretos por “orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares”, mas seria de grande valia a participação da secretária de educação do município, pois esta avaliza qualquer política educacional a ser implantada pela supervisão; também seria importante a participação dos assessores pedagógicos que atuam cotidianamente e diretamente com a equipe de supervisão, uma vez que são estes profissionais que operacionalizam a execução das propostas pedagógicas da SME junto às escolas da rede.

É justificável a proposta de formação continuada como aqui se faz, visto que isso vem exatamente ao encontro das imposições legislativas específicas desse campo de atuação, conforme visto desde o início da pesquisa. Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece no inciso II do artigo 67, que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado de seus profissionais (BRASIL,

1996); mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) em sua meta 16, estipulou como urgente “garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Do mesmo modo, encontra-se delineado também no Plano Municipal de Educação (PME) a necessidade imperiosa de se “assegurar a oferta permanente de cursos de formação continuada para os profissionais da educação” (BRASIL, 2015, p. 27).

Tal proposta de formação continuada teria dois (2) objetivos centrais: adensar o conhecimento teórico dos Supervisores de Ensino sobre a ANA e as políticas municipais a ela atreladas e também servir como um protocolo, um subsídio para formações continuadas em serviço referentes a outros temas pertinentes da rede pública municipal de ensino de Jahu. Para tanto, ela foi estruturada para propiciar aos participantes uma experiência que perpassasse pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização – sempre tendo as especificidades do trabalho do Supervisor de Ensino em vista.

Por fim, espera-se que esta pesquisa, materializada na escrita da dissertação ao Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA) após um percurso intenso e trabalhoso, possa contribuir para a construção de novos saberes científicos sobre a utilização da ANA numa rede pública de ensino, tendo contribuindo ao menos um pouco para a consolidação dos conhecimentos acadêmicos sobre o tema. Um estudo deveras interessante envolveria, agora, mensurar a efetividade do uso de formações continuadas desse gênero (envolvendo a ANA e voltadas a Supervisores de Ensino) para o processo de alfabetização e letramento dos alunos, ou seja, verificar se realmente há reflexos “no chão da sala de aula”. Outro aspecto de bastante relevância a ser estudado por acadêmicos da área a Educação, que pode ser percebido a partir da pesquisa por mim realizada, abarca os impactos que a Política Nacional de Alfabetização, o Programa Mais Alfabetização e a antecipação o Ciclo de Alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental acarretarão na realidade educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. 5ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Palavras e Sinais: Modelos críticos II**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Articulação entre qualidade e gestão da educação: As avaliações externas dos estados em questão. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPEd**. Florianópolis, 37, 2015, p.1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4481.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane Machado; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Quais as fronteiras da qualidade do IDEB?: Um estudo sobre a rede municipal de ensino de São Paulo. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPEd**. Goiânia, 36, 2013, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/quais-fronteiras-da-qualidade-do-ideb-um-estudo-sobre-rede-municipal-de-ensino-de>>. Acesso em: 26 maio 2017.

ALMEIDA, Luana da Costa; DALBEN, Adilson & FREITAS, Luis Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n°. 125, p. 1153-1174, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 maio 2017.

ALMEIDA, Priscila Alves de **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Aprendizagem da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2136517>. Acesso em: 02 mar 2018.

ALVES, Alda Judith. A “Revisão da Bibliografia” em Teses e Dissertações: Meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

ALVES, Angela Maria Linhares. **Estratégias de leitura no Ensino Fundamental I: Uma intervenção a partir do gênero História em Quadrinho**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2139031>. Acesso em: 02 mar 2018.

ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia. Educar para crescer” ou auditar para crescer? Governando para o desenvolvimento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: v. 23, n°. 87, p. 341-365, abr-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-341.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

ANDRADE, Daiana Cristina de **A escola de portas abertas e olhos fechados: Situações de permanência desqualificada**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2119742>. Acesso em: 02 mar 2018.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Héinton Rodrigo; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e aplicações**. São Paulo: ABE, 2000.

ANTUNES, Janaina Silva Costa. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2745800>. Acesso em: 02 mar 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira 14724: Informações e Documentações** – Trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro: ABNT, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/download/NBR14724.pdf>>. Acesso em: 13 nov 2018.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da Educação Básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Caderno Cedes**. Campinas: v. 35, nº. 97, p. 535-552, set.-dez, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

BAFICA, Ana Paula Souza. **Como ensinamos/aprendemos a ler?** As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2941981>. Acesso em: 02 mar 2018.

BARROS, Jamile de Andrade. **A experiência formativa de professores alfabetizadores participantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3174190>. Acesso em: 02 mar 2018.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação da Educação Básica entre dois modelos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPED**. Caxambu, 23, 2000, p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_16.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

BASTOS, Paulo Itaciomar Teles. **As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4665200>. Acesso em: 02 mar 2018.

BAUER, Adriana *et al.* Iniciativas de avaliação do Ensino Fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPEd**. Florianópolis, 37, 2015, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/iniciativas-de-avaliacao-do-ensino-fundamental-em-municipios-brasileiros-mapeamento>>. Acesso em: 26 maio 2017.

BECK, Jardel. Como Transformar Informação em Conhecimento. **Administradores**. 01 out 2015. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/como-transformar-informacao-em-conhecimento/90729/>>. Acesso em 08 nov 2018.

BELO HORIZONTE. **Desafios da Formação - Proposições Curriculares: Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: SEE, 2009.

BERNARDELLI, Anelise dos Santos. **A língua escrita em Ciclo Final de Alfabetização: Uma interface com consciência fonológica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2565363>. Acesso em: 02 mar 2018.

BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. **Avaliação Institucional Externa na Educação Básica realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) (1999 a 2011): Análise da implantação e da implementação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2013. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Supervisor/Meus%20documentos/Downloads/BEZERRA_MARIA%20DO%20S%20S%20FELIPE.pdf>. Acesso em: 21 abr 2017

BONAMINO, Alice *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: Um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 15, nº. 45, set-dez, 2010, p. 487-594.

BORGES, Edna Martins. **Avaliações em larga escala no contexto escolar: Percepção de diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-AA3GVG/tese_edna_martins_borges.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 abr 2017.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova São Paulo e currículo: Imbricações e tensões da avaliação externa na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-102722/pt-br.php>>. Acesso em: 07 abr 2017.

BOTELHO, Fernando *et al.* Sistemas de Accountability nas escolas públicas brasileiras: Identificando a eficácia das diferentes experiências. In: FERNANDES, Reinaldo *et al.* (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais e desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino**. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. É possível um ato desinteressado? In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 137-156.

BRASIL, Adriana Cardoso da Silva. **A (res)significação da leitura**: Uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4327874>. Acesso em: 02 mar 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto 1.313**: Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. 17 jan 1891a Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jan 2018.

_____. **Decreto 1.331-A**: Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. 17 fev 1854 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 22 jan 2018.

_____. **Decreto 17.943**: Consolida as leis de assistência e proteção a menores. 12 out 1927 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 22 jan 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: Documento básico. Brasília, MEC/NEP, 2013a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013b.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC- Apresentação**: Matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: INEP, 2015.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. **Provinha Brasil**: Guia de correção e interpretação. Brasília: SEB/INEP, 2011.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Brasília, Presidência da república, 1891b Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 22 jan 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 ago 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59:** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 11 nov 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 jun 2018.

_____. **Lei nº 9.394:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 dez 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 21 fev 2018.

_____. **Lei nº 11.274:** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 06 fev 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 28 jan 2018.

BUENO, Luzia; MASCIA, Márcia Aparecida Amador; SCARANSI, Rafaela. Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: Possibilidades de que tipo de desenvolvimento? **Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, vol. 32, n. 1, p. 99-117, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00099.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadoras em um município de pequeno porte: O que dizem os sujeitos dessa formação?** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2647027>. Acesso em: 02 mar 2018.

CABREIRA, Maria do Carmo. **A compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental: Um diagnóstico de leitura.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3217167>. Acesso em: 02 mar 2018.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**. Campinas: v. 29, nº. 78, maio-ago 2009, p. 178-200.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2636718>. Acesso em: 02 mar 2018.

CANÁRIO, Rui. A Escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação UNISINOS**. Porto Alegre: v. 12, nº 2, maio-ago 2008, p. 73-81.

CAPO, Francesco Antonio. **Escritas da memória: autoria e identidade cultural**.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de São Paulo, São Carlos. 2016. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4894572>. Acesso em: 02 mar 2018.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno – Qualidade Inicial: Rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2006.

CARREIRO, Felix Barbosa. **Gestão escolar: Ações que desencadeiam a melhoria do IDEB**

no Estado do Maranhão. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas. 2016 Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/867/2/Felix%20Barbosa%20Carreiro.pdf>>.

Acesso em: 21 abr 2017.

CARVALHO, Luciana Duarte Bhering de; SOUSA, Maria da Conceição Sampaio de. Eficiência das escolas públicas urbanas das regiões Nordeste e Sudeste do Brasil: Uma abordagem em três estágios. **Estudos Econômicos**. São Paulo, vol. 44, n. 4, p. 649-684, out/dez 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612014000400001>. Acesso em: 26 maio 2017.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2ª ed. Brasília: Líber, 2007.

CASEMIRO, Thiago Bomfim. **Avaliação em larga escala e incursões no trabalho docente:**

Tensões na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4016490>. Acesso em: 21 abr 2017.

CASTRO, Catia da Cunha Carnevalli de. **Bloco pedagógico de alfabetização: Possibilidades e entraves desta política em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1748674>. Acesso em: 02 mar 2018.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. **Análise de incidência do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais sobre o Ensino Fundamental**. 2013.

Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2013. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97516/cavaliere_am_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr 2017.

CAXANGA, Maria do Rosário Rocha. **O processo de apropriação da modalidade escrita da língua:** Um estudo sociolinguístico longitudinal. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=127292>. Acesso em: 02 mar 2018.

CAXIAS, Aldenice da Silva. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita:** Ressignificando o processo de alfabetização. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2565273>. Acesso em: 02 mar 2018.

CHAPAZZ, Raissa de Oliveira. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas:** Diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18112015-130855/pt-br.php>>. Acesso em: 07 abr 2017.

CHAVES, Giselia das Neves Batista. **Adesão... Porque não?** Reflexões sobre os motivos da não adesão dos professores ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em duas escolas da rede municipal de ensino do Recife. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4632533>. Acesso em: 02 mar 2018.

CHAVES, Hamilton. **Dos farrapos à urna eletrônica:** Tramas e alianças na política jauense. Jahu: VHK Editora, 2006.

CHIRINÉIA, Andréia Melanda. **Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB:** As “traduções” no contexto da prática. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138313>>. Acesso em: 14 abr 2017.

CIDADE-BRASIL. **Microrregião de Jaú.** Disponível em: <<http://www.cidade-brasil.com.br/microrregiao-de-jau.html?c=superficie>>. Acesso em: 22 jan 2018.

COCO, Dilza. **Avaliação externa da alfabetização:** O PAEBES-ALFA no Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1855010>. Acesso em: 02 mar 2018.

COELHO, Maria Izolda Cella de Arruda. **Rede de cooperação entre escolas:** Uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=95632>. Acesso em: 02 mar 2018.

COLELLO, Silvia Maria Gasparian. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. **Videtur**, nº 29, 2004. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 04 fev 2018.

COLOMBO, Bruna. **Prova Brasil e SARESP: Repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas. 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/745/1/BRUNA%20COLOMBO.pdf>>. Acesso em: 21 abr 2017.

CORNELIO, Shenia Darc Venturim. **Perspectiva do letramento: Mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2739984>. Acesso em: 02 mar 2018.

CORREA, Karen Cristina carvalho. **A influência da oralidade na escrita nos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3433653>. Acesso em: 02 mar 2018.

CORTEZ, Elizena Durvalina de Souza. **Repercussões da avaliação externa em larga escala: A Prova Brasil na percepção de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/304995>>. Acesso em: 07 abr 2017.

COSSO, Daniela Cristina de Menezes. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250806/1/Cosso%2C%20Daniela%20Cristina%20de%20Menezes_M.pdf>. Acesso em: 07 abr 2017.

COSTA, Maria da Conceição. **Da vivência à elaboração: Uma proposta de plano de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2549527>. Acesso em: 02 mar 2018.

COUTINHO, Mário. Princípios da Epidemiologia Clínica aplicadas à Cardiologia. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**. São Paulo: v. 71, nº 2, p. 109-116, ago 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0066-782X1998000800003>. Acesso em: 07 maio 2018.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Fonética e fonologia do português: Roteiro de estudo e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRISTOFOLINNI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, lingüística e cognitiva da leitura. **Alfa**. São Paulo: v. 56, nº 1, p. 217-247, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n1/10.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

CROCHIK, José Leon. O desencanto sedutor: A ideologia da racionalidade tecnológica. **Inter-Ação**. Goiânia: v. 28, nº 1, p. 15-35, jan-jul 2003.

_____. **Teoria Crítica da Sociedade: Alguns ensaios**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

CUNHA, Renata Peixoto da. **O letramento literário no Ciclo de Alfabetização em foco: O PNAIC e o ensino de estratégias de leitura a partir do uso de obras dos Programas do Livro do Governo Federal dos anos de 2010 a 2015**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4442087>. Acesso em: 02 mar 2018.

DANTAS, Valdise de Assis. **A formação continuada de professoras: Repercussões na prática docente em Patos-PB**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=327937>. Acesso em: 02 mar 2018.

DARLING-HAMMOND, Linda; ASCHER, Carol. Construindo Sistemas de Controle em Escolas Urbanas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, nº. 35, p. 7-48, set-dez 2006.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. **Avaliação**. Campinas: v. 12, nº. 3, p. 505-513, set 2007.

DEE, T; JACOB, B. *The impact of No Child Left Behind on student achievement*. **Working Paper**, nº 15531, 2009.

DI NALLO, Rita de Cássia Zironi. **Avaliação externa: Estratégias de controle ou inclusão?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92241?locale-attribute=en>>. Acesso em: 14 abr 2017.

DIAS, Ana Paula de Moura Ferreira. **Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização: O desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade**. Mestrado (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2924137>. Acesso em: 02 mar 2018.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil de leitura: Para além dos níveis de proficiência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPED**. Goiânia, 36, 2013, p.1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10_3326_texto.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

DINIZ, Adriana Moreira. **O Caderno de Boas Práticas dos Diretores de Escola de Minas Gerais, sua relação com a prática docente e as repercussões desse instrumento nos resultados do PROALFA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88387>. Acesso em: 02 mar 2018.

DICKEL, Adriana. 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, nº. 99, p. 193-206, maio-ago 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>>. Acesso em 26 maio 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 28, nº. 100, p. 921-946, set-dez 2007.

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no IDEB: Um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**. Brasília: v. 94, nº. 237, p. 343-363, maio-ago 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/369/360>>. Acesso em: 26 maio 2016.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno / Horkheimer e a Dialética do Esclarecimento**. 3ª reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. Filosofia Passo-a-Passo.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ESPÍRITO SANTO. **Revista do Educador do PAEBES-Alfa 2009**. Juiz de Fora; CEALE, 2009. Disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/REVISTA_EDUCADOR_PAEBES_alfa2009.pdf>. Acesso em: 8 abr 2018.

FERNANDES, Malú de Souza. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): Motivações, usos e mudanças nas ações dos gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007-2012)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-121209/pt-br.php>>. Acesso em: 07 abr 2017.

FERNANDES, Reinaldo; SOUZA, André Portela Fernandes de. Políticas Públicas em Educação: Sugestões para o Brasil. In: FERNANDES, Reinaldo *et al.* **Políticas Públicas Educacionais e Desempenho Escolar dos Alunos da Rede Pública de Ensino**. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2014.

FERNANDES, Yrama Siqueira. Direito à educação e qualidade educacional: Relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPEd**. Florianópolis, 37, 2015, p. 1-14. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4125.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e Cultura Escrita. **Nova Escola**, v. 18, nº 162, abr-maio 2003.

FERRONATO, Raquel Franco. **Alfabetização e Letramento**. Londrina: UNOPAR, 2014.

FIGUEIREDO, Dione Maribel Lossoni. **Gestão municipal, qualidade de ensino e a avaliação do rendimento escolar: Um estudo do município de Cosmorama**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101599>>. Acesso em: 14 abr 2017.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga. **A concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala: Análise de documentos oficiais do estado de São Paulo (2008-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144459>>. Acesso em: 14 abr 2017.

FINI, Maria Inês. Portal do INEP. **Comunicado**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/comunicado/21206>. Acesso em: 16 jun 2017.

FONSECA, Andreia Serra Azul da. **Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=949778>. Acesso em: 02 mar 2018.

FONSECA, Marília. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: Vinte Anos de Cooperação Internacional. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Emanuella Sampaio. **Avaliação formativa da alfabetização: Uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4457198>. Acesso em: 02 mar 2018.

FREIRE, Gabriela Moriconi. **Programa Alfabetização na Idade Certa no estado do Ceará segundo a avaliação SPAECE ALFA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4481677>. Acesso em: 02 mar 2018.

FREITAS, Idelma Pires de. **Análise do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar em Marília**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/128059>>. Acesso em: 14 abr 2017.

FREITAS, Lilian Rose da Silva Carvalho. **SARESP 2005: As vicissitudes da avaliação em uma escola da rede.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-115903/pt-br.php>>. Acesso em: 07 abr 2017.

FREITAS, Luis Carlos 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.º. 100, set-dez 2007.

_____. Qualidade Negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade.** São Paulo: v. 26, n.º. 92, p. 911-933, 2005.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes.** Campinas: v. 36, n.º. 99, maio-ago 2016, p. 137-153.

FREITAS, Pâmela Félix. **Uso das avaliações externas: Concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112014-105953/pt-br.php>>. Acesso em: 07 abr 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola pública.** 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALLANI, Mariângela Rodrigues Borges. **Avaliação da qualidade da educação: Aspectos críticos para a administração escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22112012-125930/pt-br.php>>. Acesso em: 07 abr 2017.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Construção de práticas de alfabetização: Elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1323616>. Acesso em: 02 mar 2018.

GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GESQUI, Luiz Carlos. **O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo: A materialização da racionalidade tecnológica.** 2013. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10384>>. Acesso em: 21 abr 2017.

_____. **Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade

Católica, São Paulo. 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10643>>. Acesso em: 21 abr 2017.

GIANNASI-KAIMEN, Maria Júlia *et al.* **Normas de documentação aplicadas à área da saúde: um manual para o uso dos requisitos uniformes da *International Committee of Medical Journal Editors***. Rio de Janeiro: E Papers, 2008.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Caminhos percorridos pelo Programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4136831>. Acesso em: 02 mar 2018.

GODINHO, Regina dos Santos. **As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): Limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1853802>. Acesso em: 02 mar 2018.

GOMES, Elisângela Teixeira. **Provinha Brasil e regulação: Implicações para a organização do trabalho pedagógico.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1581326>. Acesso em: 02 mar 2018.

GOMES, Flávia Alves. **Ensino de leitura em Língua Portuguesa: Uma proposta de material didático voltado para a formação de alunos-leitores críticos da rede pública.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2555957>. Acesso em: 02 mar 2018.

GOMES, Elisângela Teixeira. **Provinha Brasil e regulação: Implicações para a organização do trabalho pedagógico.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16843>>. Acesso em: 21 abr 2017.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, v. 9 n. 2, ago-dez 2014, p. 35-51.

GRASSI, Dayse. **Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4938313>. Acesso em: 02 mar 2018.

GRENSPAN, Jorge. **Revolução Francesa e Iluminismo.** 2ª ed. São Paulo: contexto, 2017. Repensando a História.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do IDEB. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**. Brasília, v. 99, nº. 247, p. 472-489, set-dez 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00472.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

HANUSHEK, E; RAYMOND, M. *Does school accountability lead to improve student performance*. **Journal of Policy Analysis and Management**, v. 24, nº 2, 2005.

HOLANDA, Ana Maria de Lima. **O que funciona para melhorar proficiência do aluno? O impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC e outros determinantes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4468728>. Acesso em: 02 mar 2018.

HRDLICKA, Isabel Villalobos. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da prefeitura de São Paulo/SP**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1478154>. Acesso em: 02 mar 2018.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era das Revoluções**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades IBGE**: Jaú. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jau/panorama>>. Acesso em: 22 jan 2018.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19153>. Acesso em: 22 jan 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização** – Resultados Finais 2016. Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: 29 jan 2018.

_____. **Notas Estatísticas**: Censo Escolar da Educação Básica 2016. Brasília: INEP, 2017c.

JAHU. CÂMARA MUNICIPAL DE JAHU. **Lei 4.627**: Dispõe sobre a obrigatoriedade do uso da letra H no nome da cidade de Jahu. 02 ago 2011. Disponível em: <<http://leis.jau.sp.gov.br/leis/2011/4627.pdf>>. Acesso em: 24 fev 2019.

_____. **Lei 5.031**: Aprova o Plano Municipal de Educação. 17 nov 2015. Disponível em: <http://leis.jau.sp.gov.br/Leis/2015/84998456705075520556_5031.pdf>. Acesso em: 22 jan 2018.

_____. **Lei Complementar 438**: Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Jahu e dá outras providências. 12 abr 2012. Disponível em:

<http://www.camarajau.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=509>. Acesso em: 05 out 2017.

KANT, Immanuel. **Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita:** Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.

KELLNER, Douglas. O Marcuse desconhecido: Novas descobertas nos arquivos. In: KELLERMANN, Celi Traude. **As narrativas de professoras alfabetizadoras desvelando as implicações da Provinha Brasil.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4655006>. Acesso em: 02 mar 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005

_____. **Os significados do letramento:** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOGA, Viviane Terezinha; ROSSO, Ademir José. Relações entre as representações sociais sobre o estudo e o desempenho na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia.** Brasília, v. 96, n. 244, p. 616-634, set/dez 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300616&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 maio 2017.

LEITE, Elia Aparecida Samuel. **Alfabetização e letramento:** Desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2001388>. Acesso em: 02 mar 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Alfabetização e letramento:** Contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2001.

LEITZKE, Patrícia Pinho Contreira. **Processo de reconstrução dos planos de estudos dos anos iniciais em uma escola pública a partir dos direitos de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Bagé. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4236652>. Acesso em: 02 mar 2018.

LIAO, Tarliz. **Avaliação externa da alfabetização:** O PAEBES-ALFA no Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1857773>. Acesso em: 02 mar 2018.

- LIMA, Juliana de Melo. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3630685>. Acesso em: 02 mar 2018.
- LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestacionária? **Educação e Sociedade.** Campinas: v. 35, nº 129, out-dez 2014, p. 1067-1083.
- LIMA, Magali Bernardes Vargas de. **A organização do trabalho de uma equipe gestora e o desempenho escolar dos alunos.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90170>>. Acesso em: 14 abr 2017.
- LIMA, Maria Cristina Barbosa. **Análise das formas divergentes da escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização à luz da fonética/fonologia.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3520058>. Acesso em: 02 mar 2018.
- LIMA, Maria Cristina de. **Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: A circulação entre o oral e o escrito.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=951068>. Acesso em: 02 mar 2018.
- LIMA, Maria Irlane Soares de. **Sequência didática em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental no município de João Pessoa: Uma proposta de intervenção.** Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2131823>. Acesso em: 02 mar 2018.
- LYRA, Janete Teixeira de. **Eu nunca acho suficiente o que eu sei... Como são e o que fazem as professoras-referência em alfabetização?** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1303901>. Acesso em: 02 mar 2018.
- MACIEL, Antonia Raimunda Fernandes Bastos. **A prática do ensino da leitura no 2º ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3564323>. Acesso em: 02 mar 2018.

MACHADO, Andrea Sebastiana do Rosário Cavalcante. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: Impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3074>>. Acesso em: 21 abr 2017.

MAIA, Jefferson de Queiroz. **A gestão por resultados na educação cearense (2007-2010): O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).** Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=95620>. Acesso em: 02 mar 2018.

MANFRIM, Aline Maria Pacífico. **Contribuições do conceito “práticas de letramento” para a compreensão do uso e do sentido da língua materna na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=146777>. Acesso em: 02 mar 2018.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **O homem unidimensional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

_____. **Tecnologia, Guerra e Fascismo.** São Paulo: EdUNESP, 1999.

MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. **Construindo uma escola eficaz: Boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas. 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/742>>. Acesso em: 21 abr 2017.

MARTINS, Leane Rodrigues. **Três pontos de vista sobre avaliações em larga escala no município de Duque de Caxias: Governo, escolas e sindicato.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2015/dleane.pdf>>. Acesso em: 21 abr 2017.

MARTINS, Priscila de Paulo Uliam. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: Desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2759>>. Acesso em: 20 abr 2017.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Sílaba Canônica: Glossário CEALE.** Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>>. Acesso em: 07 mai 2018.

MATOS, Olgária Chain Feres. **A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo.** São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **Filosofia: A polifonia da razão.** São Paulo: Scipione, 1997.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: Análises dos aspectos políticos e pedagógicos.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2610992>. Acesso em: 02 mar 2018.

MELO, Edjane de Lima Brito. **Formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: Desafios e aprendizagens.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4632121>. Acesso em: 02 mar 2018.

MELO, Camila Alves de. **Representações de professores e de alunos sobre a Província Brasil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149087>>. Acesso em: 14 abr 2017.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: Percepção de professores e gestores.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254024/1/Meneg%3Fo,%20Rita%20de%20C%3Fssia%20Silva%20Godoi_D.pdf>. Acesso em: 07 abr 2017.

MICHELETTI, Werica Dias. **A variação linguística na escola: Por uma abordagem sociointeracionista.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3552971>. Acesso em: 02 mar 2018.

MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar. **O significado da leitura literária no processo de alfabetização.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3557394>. Acesso em: 02 mar 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Nacional da Alfabetização: Documento Básico.** Brasília: INEP, 2013.

_____. **Portaria nº 482:** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. 07 jun 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Portaria nº 897:** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. 21 mar 2005. Disponível em: <<https://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/489/portaria-mec-n-931>>. Acesso em: 06 nov 2018.

_____. **Portaria nº 931:** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 04 jul 2012. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 29 jan 2018.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica:** Avaliação Nacional da Alfabetização – Edição 2016. Brasília: INEP, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2:** 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. 22 dez 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização: Relatório 2013-2014 – Volume 1:** Da concepção à realização. Brasília: INEP, 2015a.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização: Relatório 2013-2014 – Volume 2:** Análise dos resultados. Brasília: INEP, 2015b.

_____. **Painel Educacional Municipal.** 2017b. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQUser=painel.educacional&NQPassword=Inep2015&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2Fportal%2FPainel%20Municipal>>. Acesso em: 08 nov 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador – Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

MIRANDA, Angela Luízia; AIRES, Brenna Karoline Alves. Os problemas filosóficos da tecnologia moderna segundo Herbert Marcuse. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia.** João Pessoa: v. 7, nº. 2, p. 185-203, 2016.

MIRANDA, Josimara Santos. **Alfabetização de crianças:** Análise do Programa Pacto pela Educação no estado da Bahia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal da Bahia, Salvador. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20646>>. Acesso em: 02 mar 2018.

MONTEIRO, André Francisco Freire. Técnica e tecnologia em Marcuse: Dominação ou emancipação? **Ideação**. Feira de Santana: n° 36, p. 33-41, jul-dez 2017.

MORAES, Daisinalva Amorim de. **Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento: Um processo de construção de saberes no cotidiano da escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2735903>. Acesso em: 02 mar 2018.

MORAES, Denise Alessandra Palhares Diniz. **Gestão escolar eficaz: O Diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2923838>. Acesso em: 02 mar 2018.

MORAIS, Georgyanna Andrea Silva. **Do produto ao processo: Contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1893046>. Acesso em: 02 mar 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 17, n°. 51, s/p, set-dez 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300004>. Acesso em: 26 maio 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: EdUNESP, 2004.

MOTA, Telma Maria Santos de Faria. **Letramento escolar e gênero discursivo: A produção de carta em sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade federal de Goiás, Goiânia. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3433807>. Acesso em: 02 mar 2018.

MOTA, Maria Océlia. Avaliação e cotidiano escolar: Usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPEd**. Florianópolis, 37, 2015, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-3734.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

MOURA, Maria Socorro Alves Patrício. **A produção textual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental: Dificuldades e avanços**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4725453>. Acesso em: 02 mar 2018.

NACARI, Deborah Proveti Scardini. **Mudanças teórico-metodológicas no campo da alfabetização sob a perspectiva de professores alfabetizadores.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3713092>. Acesso em: 02 mar 2018.

NASCIMENTO, Rosangela Conceição Gomes. **Políticas educacionais e qualidade da equidade: O IDEB em duas redes municipais de ensino.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3294993>. Acesso em: 21 abr 2017.

NELLO, Liliane Ribeiro de. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122050>>. Acesso em: 21 abr 2017.

NERES, Ana Paula Ribeiro. **A qualidade de ensino em uma escola pública estadual: Um estudo das práticas da equipe gestora.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115854>>. Acesso em: 14 abr 2017.

NIENOW, Naiara dos Santos. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4706951>. Acesso em: 02 mar 2018.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **MEC cria a Avaliação Nacional da Alfabetização.** 10 jun 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cria-avaliacao-nacional-da-alfabetizacao,1040908>>. Acesso em: 29 jan 2018.

OLIVEIRA, Ailza de Freitas. **Avaliação da linguagem escrita nas práticas de letramento do Programa Mais Educação.** Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2131098>. Acesso em: 02 mar 2018.

OLIVEIRA, Antonio Angirlúcio de. **A política de avaliação externa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Implicações para práticas docentes.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3294993>. Acesso em: 21 abr 2017.

OLIVEIRA, Deise Rodrigues de **A perda da especificidade da alfabetização: As vozes dos professores da EMEB Selma Trevelim - Araçatuba/SP.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3431573>. Acesso em: 02 mar 2018.

OLIVEIRA, Fernanda Tatiani. Apontamentos sobre a tecnologia em Herbert Marcuse. **Primordium**. Uberlândia: v. 1, n.º 2, p. 17-31, jul-dez 2016.

OLIVEIRA, Helainne Robertha Alves de. **A História em Quadrinhos e suas Facetas: Práticas de Leitura no 3º Ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2467331>. Acesso em: 02 mar 2018.

OLIVEIRA, João Batista. O que diz a Avaliação Nacional da Alfabetização feita pelo MEC: Como o próprio MEC reconhece, estamos diante de uma catástrofe. **Revista Veja**. 30 out 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/o-que-diz-a-avaliacao-nacional-da-alfabetizacao-feita-pelo-mec/>>. Acesso em: 02 dez 2018.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Histórias inventadas: Narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1534482>. Acesso em: 02 mar 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do Ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.º.28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, Rosymari de Souza. **Os efeitos do discurso do professor na construção das identidades dos alunos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4937549>. Acesso em: 02 mar 2018.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**. Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a03v94n237.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

PALERMO, Gabrielle A.; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-394, jul/dez 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982014000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 maio 2017.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 36, n.º 3, p. 763-778, set-dez 2010.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na educação**. Petrópolis: v. 2, 2009.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441>>. Acesso em: 14 abr 2017.

PEREIRA, Amanda Tracz. **Oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema de escrita alfabética.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2586914>. Acesso em: 02 mar 2018.

PEREIRA, Edilvania Soares. **Uma prática de mediação entre os saberes da oralidade e da escrita:** Despertando a consciência fonológica e a compreensão do processo de transição. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2131600>. Acesso em: 02 mar 2018.

PEREIRA, Flávio Alves. **A incidência das políticas de responsabilização do estado de Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal:** O caso da escola Maria Nair (IPU-CE). 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/a-incidencia-das-politicas-de-responsabilizacao-do-estado-do-ceara-nas-acoes-de-gestao-pedagogica-em-ambito-municipal-o-caso-da-escola-maria-nair-ipu-ce-2/>>. Acesso em: 21 abr 2017.

PEREIRA, Francisca Eudelaine da Silva. **As apropriações e os usos de resultados obtidos na avaliação SAETHE como instrumento pedagógico:** Um diálogo com professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4654425>. Acesso em: 02 mar 2018.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização:** Das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas. Tese(Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3344594>. Acesso em: 02 mar 2018.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil:** Percepção dos gestores e suas funções. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3294459>. Acesso em: 02 mar 2018.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da infância:** Práticas de alfabetização no estado da Bahia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2954142>. Acesso em: 02 mar 2018.

PERALVA, Angelina Teiera; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer ser saber o que é ser professor: Entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: s/v, nº 5/6, maio-ago/set/dez 1997, p. 222-231.

PERES, Obede de Souza. **Caso de gestão do Colégio Paz**: As ações desenvolvidas para a apropriação dos resultados do IDEB 2011. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1005>>. Acesso em: 21 abr 2017.

PERINI, Adriana. **O bloco pedagógico como política pública**: implementação e gerenciamento em quatro escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2923838>. Acesso em: 02 mar 2018.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho do coordenador pedagógico**: Estudo de uma rede municipal paulista. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../CLAUDIA_OLIVEIRA_PIMENTA.pdf>. Acesso em: 07 abr 2017.

PISANI, Marília Mello. Algumas considerações sobre ciência e política no pensamento de Herbert Marcuse. **Scientia e Studia**. São Paulo: v. 7, nº 1, p. 135-158, 2009.

POLATO, Amanda. **A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/121897>>. Acesso em: 14 abr 2017.

PONTES, Luís A. F.; SOARES, Tufi Machado. Volatilidade dos resultados de proficiência e seu impacto sobre as metas do IDEB nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: nº. 33, p. 1-21 2015, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e153262.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JAHU. **Nossa História**. Disponível em: <http://www.jau.sp.gov.br/conhecajau_historia.php>. Acesso em: 11 out 2017.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, Carla Cândida da Silva. **Da agenda à implementação**: Um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa no estado de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado

Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1006027>. Acesso em: 02 mar 2018.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2015. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2314595>. Acesso em: 02 mar 2018.

REVISTA EXAME. **As 100 melhores cidades do Brasil para investir em negócios**. 05 out 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/revista-exame/o-futuro-esta-tracado/>>. Acesso em: 22 jan 2018.

RIBEIRO, José Augusto de Almeida. **Oralidade e produção textual: Intervenções e procedimentos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2016. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4871023>. Acesso em: 02 mar 2018.

RISCAL, José Reinaldo. **Mapeamento quantitativo dos impactos da gestão democrática no desempenho das escolas públicas no IDEB 2013**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7546>>. Acesso em: 20 abr 2017.

RIZZO, Joselma de Souza Mendes. **O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2745725>. Acesso em: 02 mar 2018.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. **As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2265213>. Acesso em: 21 abr 2017.

RODRIGUES, Lindalva Marta Menezes. **Programa Mais Educação e Projeto Criando Oportunidade: Estudo de caso sobre a efetividade da implementação de políticas públicas educacionais em duas escolas públicas estaduais em Manaus**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2930674>. Acesso em: 02 mar 2018.

ROSA, Zely Mattos. **A gestão de resultados e a avaliação em larga escala no cotidiano de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de

Fora. 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=962500>. Acesso em: 02 mar 2018.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do. As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPEd**. Goiânia, 36, 2013, p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14_3159_texto.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

SALDAÑA, Paulo. MEC cancela avaliação de alfabetização para cortar gastos: Prova de monitoramento dos alunos do 3º ano do fundamental de escolas públicas não será feita por impactos do ajuste fiscal. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 11 jul 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-federal-cancela-avaliacao-de-alfabetizacao-para-cortar-gastos,1723094>>. Acesso em: 14 ago 2017.

SALGADO JUNIOR; Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti. Proposta de práticas administrativo-pedagógicas que possam contribuir para o desempenho dos alunos de escolas municipais do Ensino Fundamental na Prova Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 631-662, jul./set 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0631.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

SALGADO JUNIOR; Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti; FERREIRA, Jonas. Práticas escolares e desempenho dos alunos: Uso das abordagens quantitativa e qualitativa. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 134, p.217-243, jan/mar 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00217.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia. **Qualidade nas escolas públicas**: Um estudo da gestão na implementação de políticas. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142839>>. Acesso em: 21 abr 2017.

SANTOS, Iramar Lage. **Saberes docentes mobilizadores da prática pedagógica alfabetizadora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2942140>. Acesso em: 02 mar 2018.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Escola e família**: Investimentos e esforços na alfabetização de crianças. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4708447>. Acesso em: 02 mar 2018.

SANTOS, Rozineide Maria dos. **Os desafios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município do Recife**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4633306>. Acesso em: 02 mar 2018.

SÃO PAULO. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 41.915**: Dispõe sobre acumulações remuneradas de cargos, empregos e funções no âmbito do serviço público estadual e dá outras providências. 02 jul 1997. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19970703&Caderno=DOE&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 05 out 2017.

_____. **Decreto 43.072**: Disciplina a celebração de convênios, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental, mediante a transferência de alunos, recursos humanos e materiais e de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. 04 maio 1998. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19970703&Caderno=DOE&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 23 jan 2018.

SAVIANI, Demerval. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da Educação em perspectiva: Ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 7-31.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Políticas de *accountability* na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPEd**. Florianópolis, 37, 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1408_int.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

SEMIS, Laís. SAEB substitui Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização: Mudanças do SAEB valerão para 2019 e contemplarão todas as etapas do ensino. **Nova Escola**. 28 jun 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11907/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-e-prova-brasil-sofrem-alteracoes-em-2019>>. Acesso em 01 dez 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SICCHERINO, Luciene Aparecida Felipe. **Primeiras fases da alfabetização**: Como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3688954>. Acesso em: 02 mar 2018.

SIGWALT, Carmen Sá Brito. **Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar letrando**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=120740>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Emanuela Queiroz da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa: Uma experiência bem sucedida em Fortaleza.** Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=95632>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Geysa Paula Castor da. **Leitura e escrita no final do Ciclo de Alfabetização: Uma interface com a proposta de letramento do PNAIC.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3491146>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Giane Maria da. **Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3592880>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Janaina de Castro Azevedo. **A consciência fonológica e suas implicações na aquisição da língua escrita.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=481953>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, José Pereira da. **A consciência fonológica na escrita de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3558497>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Josiane Cristina da Costa. **Um estudo sobre a política e o material de divulgação dos resultados da Prova Brasil.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/887>>. Acesso em: 14 abr 2017.

SILVA, Josiane Toledo Ferreira. **A escrita na avaliação da alfabetização em larga escala.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=136921>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliações em larga escala na alfabetização: Contextos no ensino público de um município do estado do Ceará.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15717>>. Acesso em: 21 abr 2017.

SILVA, Luciana da. **Mediações semióticas em práticas sociais de escrita de crianças em processo de alfabetização.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3249872>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade Social da Educação Pública: Algumas aproximações.** **Caderno Cedes**, Campinas: v. 29, n.º.78, p. 216-226, 2009.

SILVA, Maria Carolina da. **Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental:** Conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3593607>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Patrícia Inácio da. **Letramento e alfabetização:** Repensando a prática pedagógica de ensino da escrita com foco nos programas Pró-Letramento e PNAIC. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2131846>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Quelli Cristina da. **O IDEB e a qualidade da educação:** A política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2619139>. Acesso em: 21 abr 2017.

SILVA, Roberta da **Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=679135>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Silvia de Toledo. **Escola de nove anos:** Análise do processo de alfabetização no Ciclo Inicial (1º e 2º anos). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=137482>. Acesso em: 02 mar 2018.

SILVA, Vandrê Gomes da. Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da ANPED.** Goiânia, 36, 2013, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14_3264_texto.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

SILVA, Wudson Chaves da. **Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala:** O caso de uma escola estadual do Acre. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade federal

de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015. Disponível em:
<<https://repositorio.ufjf.br/jsui/handle/ufjf/1369>>. Acesso em: 21 abr 2017.

SILVEIRA, Teresa Márcia Almeida da. **Sentidos e efeitos da avaliação externa no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na rede municipal de ensino de Fortaleza (CE)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2768471>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOARES, Fabiano Francisco. **A formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na rede estadual de ensino do estado do Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2016. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4895826>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação e Sociedade**. Capinas: v. 34, n°.124, p. 903-923. jul-set 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013>. Acesso em: 26 maio 2017.

SOARES, Maria Zuleide Abrantes. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2131837>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Alfabetização e Letramento: Caderno do Professor**. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento.

_____. Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos. **Pátio - Revista Pedagógica**, nº 29, fev-br 2004a, p. 96-100. Disponível em:
<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 04 fev 2018.

_____. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan-abr 2004b, p. 5 - 25. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 fev 2018.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Coleção Linguagem e Educação.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Coleção Linguagem e Educação.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (Orgs.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP, 2000. Série Estado do Conhecimento.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes. Uma análise da técnica na concepção de Herbert Marcuse. **Revista Olhar**. São Carlos: ano 6, v. 10-11, p. 77-86, 2004.

SOUSA, Ana Paula Saraiva. **O PAIC e o desafio de erradicar o analfabetismo infantil no Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4986590>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: As cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e PNAIC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2094698>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**. Sorocaba: v. 19, n°. 2, p. 407-420, jul 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

SOUZA, Alessandra Ferreira Bento. **A qualidade da escola pública apesar do SIMAVE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18385>>. Acesso em: 21 abr 2017.

SOUZA, Elisete Rodrigues de. **Accountability de professores: Um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009. Disponível em: <<http://www.reposip.unicamp.br/xmlui/handle/REPOSIP/251638>>. Acesso em: 07 abr 2017.

SOUZA, Elizabeth Soares de. **Letramento familiar: Engajamento família-escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4505977>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOUZA, Guilherme Alves de. **Uma sequência didática como contribuição para as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2274531>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOUZA, Márcia Lima Santos de. **Política de avaliação externa: Interferência do IDEB na gestão e na organização pedagógica da escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em

Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus. 2016. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4373387>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOUZA, Silvia Rozane de Souza Ávila de. **Avaliações em larga escala: Impactos na escola e nas práticas docentes.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Bagé. 2016. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4280473>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOUZA, Sirlene Barbosa de. **Cenas do cotidiano escolar: O “savoir-faire” dos professores dos Anos Iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3840319>. Acesso em: 02 mar 2018.

SOUZA, Tiago Bittencourt de. **Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110465>>. Acesso em: 14 abr 2017.

SPALA, Fátima Terezinha. **Da palavra falada à palavra da escola: Um estudo sobre as orientações didáticas à alfabetização na cidade do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2403680>. Acesso em: 02 mar 2018.

SPERRHAKE, Renata. **O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72138>>. Acesso em: 21 abr 2017.

SUMIYA, Lilia Asuca. **A hora da alfabetização: Atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE.** Tese (Doutorado em Administração) – Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2841157>. Acesso em: 02 mar 2018.

SZATKOSKI, Luciane. **A Prova Brasil no cotidiano escolar.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10433>>. Acesso em: 15 abr 2017.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: Um estudo etnográfico.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2014. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=177409>. Acesso em: 02 mar 2018.

TEIXEIRA, Sebastião. **O Jahú em 1900.** 2ª ed. Jahu: VHK Editora, 2010.

TERRA, Roseane Mariano da Rocha Barcellos; TRINDADE, Francine; MASSIERER, Mateus. A (in)efetividade das políticas públicas educacionais no atual Estado Democrático de Direito. IN: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Anais do XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea e VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos**. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11852>>. Acesso em: 01 dez 2018.

THOMAS, Nirce Soldi. **Efeitos de um projeto de mediação em leitura para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4833712>. Acesso em: 02 mar 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

TORQUETTE, Akisnelen de Oliveira. **Segmentações não-convencionais de palavras em escolas públicas e privadas**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3657321>. Acesso em: 02 mar 2018.

TORREÃO, Alice de Albuquerque. **Texto multimodal nas atividades de leitura do livro didático**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2136987>. Acesso em: 02 mar 2018.

TREVISAN, Albino. **O processo de alfabetização e a consciência linguística da criança: Estudo de interfaces, no campo da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=134750>. Acesso em: 02 mar 2018.

UNVERSO ON LINE. **Governo Federal suspende prova de alfabetização em 2015**. 18 ago 2015. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/18/governo-federal-suspende-prova-de-alfabetizacao-em-2015.htm>>. Acesso em: 29 jan 2018.

URIEL, Ana Laura Jeremias. **A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137889>>. Acesso em: 14 abr 2017.

VERDIN, Alessandra Martins dos Santos. **Educação, Formação Humana e Tecnologia: Diálogos com o homem unidimensional de Marcuse**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<http://repositorio>>.

ufes.br/bitstream/10/1539/1/Educacao%20formacao%20humana%20e%20tecnologia%20%20dialogos%20com%20o%20homem%20unidimensional%20de%20Marcuse.pdf>. Acesso em: 13 nov 2018.

VIEDES, Silvia Cristiane Afonso. **Políticas Públicas em Alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio – MS.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2374696>. Acesso em: 02 mar 2018.

VIEIRA, Daniely Moreira. **Algumas implicações dos testes padronizados para as práticas pedagógicas docentes em uma turma de alfabetização:** Um estudo de caso em uma escola do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108522>. Acesso em: 21 abr 2017.

WEST, M. R.; PETERSON, P; *The efficacy of choice threats within school accountability systems: results from legislatively induced experiments.* **The Economic Journal**, v. 116, nº 510, p. 46-62, 2006.

ZAMONER, Maristela. Gestão do Tempo Escolar: A questão das interrupções de aulas. **Anais do V Educere e III Congresso Nacional da Área de Educação.** Curitiba, 2005, p. 923-931. Disponível em: <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Supervisor/Meus%20documentos/Downloads/tcci070%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Supervisor/Meus%20documentos/Downloads/tcci070%20(2).pdf)>. Acesso em 13 nov 2018.

ZAMPIRI, Marilene; SOUZA, Ângelo R. O direito ao Ensino Fundamental em uma leitura dos resultados do IDEB e da política educacional em Curitiba-PR. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro: v. 22, nº. 84, p. 755-776, jul-set 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a08v22n84.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – QUADRO-SÍNTESE DO MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO
REFERENTE ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA**

Autor(es)	Fonte	Objetivo Central	Metodologia			Resultados Principais
			Coleta	Campo	Análise	
ALAVARSE, MACHADO & ARCAS, 2015.	ANPEd.	Apresentar aproximações entre qualidade e gestão da educação, com base nas avaliações externas estaduais.	Análise documental e da legislação pertinente.	Os 27 entes federados brasileiros.	Não descrito.	É comum usar os resultados das avaliações externas como avaliação de desempenho docente, com a atribuição de gratificações e bônus, indicando a adoção da lógica de mercado ao aferir a qualidade da educação.
ALAVARSE, MACHADO & OLIVEIRA, 2013.	ANPEd.	Contextualizar a ampliação das avaliações externas no Brasil e surgimento do IDEB, destacando o fortalecimento da questão da qualidade na educação como um objetivo nacional a ser perseguido.	Levantamento bibliográfico e análise documental pertinente.	Rede municipal de ensino de São Paulo/SP.	Franco, Alves & Bonamino (2007).	Há uma drástica diferença de aproveitamento escolar entre os alunos, mas isto permite (a partir do conhecimento e estudo dos resultados do IDEB) uma luta em prol da eliminação do atual processo de escolarização excludente e seletivo.
ALMEIDA, DALBEN & FREITAS, 2013.	SciELO.	Discutir diversos aspectos da análise dos resultados das avaliações de larga escala e seus instrumentos de medida.	Levantamento bibliográfico.	Nenhum, puramente teórico.	Vários, mas citados apenas no decorrer do texto.	Os resultados das avaliações de larga escala nem sempre são tradutores do trabalho desenvolvido pela escola, tampouco neutros e infalíveis.
ANADON & GARCIA, 2015.	SciELO.	Analisar o modo de funcionamento de uma seção de um <i>site</i> oficial voltado a divulgar o IDEB de cada instituição de ensino, município, estado da federação e do país.	Análise do discurso.	<i>Site</i> “Educar para Crescer”.	Foucault (2009).	Há uma ideia específica sobre como se pode chegar à melhoria da qualidade da educação: pais e sociedade devem fiscalizar o desempenho das escolas por meio do IDEB. Mas não há menção sobre se discutir o currículo ou práticas pedagógicas.
AUGUSTO, 2015.	SciELO.	Analisar as políticas educacionais no Brasil, que incentivam o mérito de professores e escolas pelos resultados do IDEB.	Levantamento bibliográfico e entrevista estruturada.	54 professores da rede estadual de EF II e EM mineira.	Reynauld (1997), Maroy & Dupriez (2000) e Barroso (2003).	As avaliações externas, sem considerar o contexto das escolas, as condições de trabalho e as comunidades atendidas, acabam por trazer incertezas sobre o trabalho docente.

BARRETO, 2000.	ANPEd.	Analisar a produção acadêmica acerca da avaliação na Educação Básica no Brasil, publicada em dez periódicos nacionais entre 1990 e 1998.	Análise da literatura específica.	Mais de 200 textos.	Barretto & Pinto (2000).	Há uma abundante produção sobre o tema, mas seus apelos à mudança das práticas escolares e ao tratamento tradicional dado às avaliações externas não têm causado melhorias ou impactos no desempenho dos alunos.
BAUER <i>et al.</i> , 2015.	ANPEd.	Compreender como vêm se materializando e a que propósitos vêm servindo as avaliações nos contextos municipais.	Questionários.	4.309 municípios do território nacional.	Não descrito.	As avaliações em larga escala vêm se consolidando como instrumento de gestão educacional nos municípios, em consonância com as iniciativas federais.
BEZERRA, 2013.	CAPES.	Analisar a implantação da avaliação externa realizada pela Secretaria estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SEDS/MS).	Entrevista semiestruturada com ex-secretário estadual de educação do Mato Grosso do Sul.	Rede estadual matogrossense do sul.	Não descrito.	Observou-se a presença da perspectiva neoliberal que marca o processo das avaliações em larga escala. Há o predomínio da função regulatória do governo, dada sua incapacidade de desenvolver ações voltadas à melhoria da educação.
BORGES, 2016.	CAPES.	Analisar a percepção de diretores mineiros de escolas estaduais sobre os efeitos do PROEB no contexto escolar do EF II.	Questionários encaminhados via <i>on line</i> .	26,75 % de todos os gestores da rede mineira de EF II.	Tardif & Lessard (2012) e André (1992).	As avaliações externas são importantes na medida em que melhoram a forma de ensinar, a avaliação interna e o compromisso dos professores com a aprendizagem e a proposta curricular. Os diretores não se sentem pressionados pelas avaliações, mas pressionam os professores.
BORN, 2015.	USP.	Identificar as interfaces, imbricações e tensões entre a Prova São Paulo e o currículo da rede municipal de EF I.	Revisão de literatura e análise de caso.	Rede municipal de EF I de São Paulo/SP.	Não descrito.	Oficialmente, não houve estreitamento do currículo em função da avaliação externa, mas ele foi orientado para a promoção de competências leitora, escritora e de resolução matemática.
BUENO, MASCIA & SCARANSI, 2016.	SciELO.	Refletir sobre o tratamento dos textos na Prova Brasil e as consequências que este pode gerar no	Análise dos gêneros textuais usados no simulado da Prova Brasil	Uma prova simulada da Prova Brasil.	Não descrito.	A Prova Brasil, ao priorizar o gênero literário e o trabalho da língua como mera decodificação vai contra os PCNs –que

		desenvolvimento do letramento dos alunos.	para o EF I, divulgado pelo MEC.			priorizam o âmbito do letramento.
CARREIRO, 2016	CAPES.	Investigar as ações e estratégias desencadeadas pelos gestores de escolas públicas estaduais que apresentaram melhorias nos índices do IDEB.	Aplicação de questionário misto e entrevistas semiestruturadas.	Gestores e professores de Língua Portuguesa e Matemática dos quintos anos de duas escolas de EF I.	Não descrito.	O resultado do IDEB desencadeou ações relacionadas à melhoria da infraestrutura física escolar, ampliação dos recursos pedagógicos, à oferta de tecnologias e à formação continuada de professores e gestores.
CARVALHO & SOUSA, 2014.	SciELO.	Calcular uma medida de eficiência técnica para as escolas públicas urbanas do Nordeste e Sudeste do Brasil, avaliadas pela Prova Brasil.	Banco de dados da Prova Brasil em 2007 (as notas dos alunos associadas à base de dados do Questionário do Aluno).	78.138 escolas públicas e urbanas ativas do Nordeste e do Sudeste que foram avaliadas pela Prova Brasil 2007.	Fried <i>et al.</i> (2002).	Mesmo descontando os fatores ambientais e aleatórios, ainda persiste a necessidade de melhorias ligadas à gestão escolar.
CASEMIRO, 2016.	CAPES.	Analisar os impactos ocorridos no interior das escolas estaduais, sobretudo no trabalho docente e nas relações interpessoais, a partir da implantação de avaliações em larga escala.	Não descrito.	Rede carioca de EF II.	Não descrito.	A partir das avaliações em larga escala, ocorreu o encerramento de projetos pedagógicos que envolviam o coletivo escolar, professores e alunos. Alguns fazeres pedagógicos passaram a ser questionados por não estarem contribuindo para o cumprimento dos resultados esperados e propor novas ações se tornou cada vez mais difícil.
CAVALIERI, 2013.	UNESP.	Analisar a incidência do SAEB na atuação de professores do EF I.	Análise do planejamento de ensino, observação de aulas e discussões com a professora.	Uma professora de EF I.	Não descrito.	Pode ser percebido um contraste entre teoria e prática: os professores relatam que suas atividades pedagógicas estão distantes e não subordinadas às diretrizes do SAEB, mas suas práticas foram consideradas consistentes com os descritores da Prova Brasil, uma vez que trabalham estes em sala de aula.
CHAPAZZ, 2015.	USP.	Evidenciar como o processo de construção e desenvolvimento da Prova São Paulo se	Análise de documentação oficial municipal.	Rede municipal de EF I de São Paulo/SP.	Não descrito.	Há nítido vínculo entre o currículo e a Prova São Paulo, evidenciado pelo foco no desenvolvimento das

		relacionou com a política de currículos formulada nesse mesmo momento.				competências de leitura e escrita. O currículo não se tornou restrito apenas a isso, mas foi usado como referência para a constituição da avaliação externa.
CHIRI-NÉIA, 2016.	UNESP.	Investigar como o resultado do IDEB subsidia a implantação de ações de escolas públicas municipais, objetivando a melhoria da qualidade dos processos educativos.	Revisão bibliográfica e análise documental.	Rede municipal de EF I de Bauru/SP.	Não descrito.	O IDEB não se constitui enquanto único referencial de qualidade nas escolas, cujo foco está mais voltado ao processo que ao resultado. No entanto, o IDEB é utilizado para planejar ações que visam ao alcance das metas previamente estabelecidas.
COLOMBO, 2015.	CAPES.	Investigar a percepção de professores e gestores das escolas públicas estaduais sobre as repercussões da prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação no Ensino Fundamental II.	Análise documental do PPP, entrevista semiestruturada e grupo focal.	Dois escolas da rede paulista de EF II e EM de Campinas / SP.	Afonso (s/a), Dias Sobrinho (s/a) e Freitas (s/a).	Apesar do reconhecimento de possíveis ganhos atrelados às avaliações externas em larga escala, ainda prevalece o ensino pela preparação dos alunos para as avaliações.
CORTEZ, 2016.	UNI-CAMP.	Identificar a percepção dos professores de EF I sobre a Prova Brasil.	Entrevistas.	Seis professoras da rede municipal de EF I de Campinas / SP.	Não descrito.	Os participantes não concordam que os resultados obtidos pelas escolas em que lecionam reflitam a realidade do trabalho que realizam.
COSSO, 2013.	UNI-CAMP.	Identificar fatores intra e extraescolares que podem levar uma escola de EF I a obter resultados melhores no desempenho de seus alunos nas avaliações externas.	Estudo de caso, análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas e observações <i>in loco</i> .	Uma escola estadual paulista com alto IDESP.	Não descrito.	Os fatores encontrados foram: nível socioeconômico alto da clientela escolar, rigidez com regras e disciplina no modo de gestão, treino para os testes e prática avaliativa na perspectiva tradicional, entre outros.
CRISTOFOLINI, 2012.	SciELO.	Interpretar como a leitura, em suas dimensões sociocultural, linguística, e cognitiva está contemplada na Provinha Brasil.	Análise documental.	Cinco turmas de 2º ano de uma escola municipal da grande Florianópolis / SC.	Cerutti-Rizatti (2009).	A Provinha Brasil foca principalmente as dimensões linguística e cognitiva da leitura, em detrimento da dimensão sociocultural.

DI NALLO, 2010.	UNESP.	Identificar estratégias e intencionalidades da avaliação externa implantada no estado de São Paulo.	Estudo de caso e investigação documental.	Todo o país.	Não descrito.	Houve a necessidade de o estado criar índices de desempenho, sob a lógica da responsabilização pelos resultados, devido ao contexto neoliberal e a influências de agências multilaterais.
DIAS, 2013.	ANPEd.	Identificar os limites e as contribuições de um exame como a Provinha Brasil para a organização do trabalho pedagógico na alfabetização.	Análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários.	73 professores do segundo ano do EF I, da rede pública do Distrito Federal.	Ginzburg (1989), Certeau (2012) e Esteban (2012).	A Provinha Brasil apenas indica as habilidades avaliadas que precisam se integrar aos demais objetivos traçados pelo sistema educacional, pela escola e pelos professores com vistas à alfabetização.
DICKEL, 2016.	SciELO.	Analisar as tensões que emergem da relação entre a ANA, SAEB e PNAIC.	Análise documental.	Documentos legais referentes ao PNAIC, ao SAEB e à ANA.	Não descrito.	A ANA, uma vez integrante do SAEB, não se constitui enquanto avaliação de forte responsabilização. Mas com o PNAIC, ela se eleva enquanto estratégia governamental de responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos.
DUARTE, 2013.	SciELO	Investigar o impacto da pobreza no IDEB das escolas.	Análise documental.	Todo o país, por meio de dados do IDEB e Sistema Presença.	Não descrito.	A presença de alunos em situação de pobreza tem efeito negativo bastante considerável no IDEB da escola, bem como o custo-aluno e a região.
FERNANDES, Malu, 2015	USP.	Investigar ações pedagógicas de regulação de aprendizagem planejadas, orientadas e realizadas por diretor, coordenador e professores influenciadas pelo SARESP.	Estudo de caso, pesquisa documental e análise de legislações.	Uma escola estadual de São Paulo / SP com alto rendimento em IDESP.	Julia & Frago (s/a), Tardif (s/a) e Fernandes (s/a).	A equipe escolar já faz uso dos resultados do SARESP para o planejamento coletivo e individual das ações pedagógicas e intensificaram nesse período as ações de recuperação contínua. Desse modo, o SARESP foi incorporado à cultura escolar.
FERNANDES, Yrama, 2015.	ANPEd	Investigar quais temas além do acesso e da permanência estão sendo relacionados com o direito à educação na teoria atualmente.	Revisão bibliográfica, análise documental e cotejamento da legislação.	Nenhum: puramente teórico.	Não descrito.	Sobre este ponto, o artigo faz um alerta sobre os desdobramentos possíveis ao se conectar resultados avaliativos e justiciabilidade.

FIGUEIREDO, 2008.	UNESP.	Apresentar e analisar o sistema de avaliação do município de Cosmorama.	Análise dos dados do SARESP, da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal de Cosmorama.	Rede municipal de EF I de Cosmorama / SP.	Não descrito.	A construção desse sistema levou em consideração três eixos: a descentralização, a municipalização e a gestão democrática do ensino. A implantação das avaliações em larga escala trouxe relevância pedagógica e social para a qualidade de ensino.
FILIPPE, 2016.	UNESP.	Identificar qual concepção de qualidade educacional que norteia as avaliações em larga escala nos documentos oficiais do estado de São Paulo.	Análise de documentação oficial da SEE/SP.	Rede estadual paulista.	Não descrito.	O campo educacional no estado de São Paulo está permeado pela lógica gerencialista do ideário neoliberal, de forma que sua concepção sobre o que é qualidade educacional desconsidera as especificidades do processo de educação.
FREITAS, 2008.	USP.	Identificar as vicissitudes provocadas pelo SARESP na dinâmica de uma escola da rede estadual de São Paulo.	Observação, questionários, grupos de professores e gestores e análise de documentos oficiais da SEE/SP.	Uma escola paulista de EF de São Paulo/SP.	Não descrito.	Os professores possuem resistências quanto ao SARESP por desconhecerem seus fundamentos, mas este está incorporado ao cotidiano dos professores: o utilizam como parte da média bimestral do aluno, fazem o treino com repetição de testes e usam seus critérios para corrigir redações.
FREITAS, 2014.	USP.	Verificar como as equipes gestoras de EF I concebem o uso das avaliações externas, principalmente a Prova Brasil.	Observação, entrevistas, questionários, análise de documentação interna da escola e verificação dos resultados da Prova Brasil.	Seis escolas municipais de EF I de São Paulo/SP.	Não descrito.	As avaliações externas produzem mudanças no interior da escola, mas a morosidade e o formato da divulgação delas é insuficiente para favorecer a apropriação desses dados pelos profissionais envolvidos, evidenciando a necessidade de formações continuadas.
FREITAS, 2015.	UNESP.	Analisar as implicações do SAREM na gestão de escolas municipais de Ensino Fundamental I de Marília.	Levantamento bibliográfico, análise de documentos, entrevistas e questionários.	Duas escolas da rede municipal de EF I de Marília/SP.	Não descrito.	A avaliação é percebida como norteadora da gestão das escolas, mas não revelam o avanço na qualidade da educação do município. A gestão do sistema utiliza seus resultados para

						controlar o processo educativo, determinar o currículo e direcionar o trabalho do professor.
GALLANI, 2012.	USP.	Realizar levantamento teórico e empírico sobre a qualidade na educação.	Não descrito.	Não descrito.	Não descrito.	A qualidade pode ser entendida como um valor relativo, a partir de um sistema de referências individual pelo qual são estabelecidas relações de comparação.
GESQUI, 2013.	CAPES.	Analisar a redução do conceito de qualidade educacional aos indicadores produzidos a partir das avaliações em larga escala (IDESP).	Análise de documentos e relatórios oficiais da SEE/SP e aplicação de questionário.	20 escolas da rede paulista de EF II.	Adorno (s/a), Horkheimer (s/a) e Marcuse (s/a).	O IDESP é limitado em sua elaboração e produção (pois não expressa a totalidade da situação de cada escola) e em seus resultados e metas (uma vez apontam alterações mínimas no desempenho e nas taxas de aprovação das escolas).
GOMES, 2014.	CAPES.	Verificar a percepção de professores sobre as influências da Província Brasil no cotidiano escolar e na organização do trabalho pedagógico.	Observação de reuniões da SEE/DF, acompanhamento da rotina escolar, entrevistas e questionários.	324 professores de segundo ano de toda a rede estadual do DF de EF I.	Cury (2000).	Os professores consideram a avaliação em larga escala como um instrumento para o diagnóstico da alfabetização e utilizam seus resultados para subsidiar o trabalho pedagógico. Mas criticam que seus resultados são usados apenas para pressionar os professores e a desconsideram os diferentes contextos.
GUSMÃO & RIBEIRO, 2016.	SciELO.	Investigar se as políticas educacionais do Acre explicam o crescimento do estado no IDEB e se houve ampliação da equidade na rede de ensino.	Análise documental e da legislação.	Toda a rede estadual e ensino acreana.	Gusmão (2013).	Tais políticas inseriram a escola e a aprendizagem no centro de ações de valorização do professor e melhoria da infraestrutura das escolas.
KOGA & ROSSO, 2015.	SciELO.	Investigar as representações sociais dos alunos do 9º ano sobre o estudo com base no desempenho da Prova Brasil.	Questionário.	213 alunos do nono ano do Ensino Fundamental II.	Moscovici (1978).	Os alunos possuem uma representação ambivalente sobre o estudo, que é visto ora de forma positiva (como algo importante para o futuro) e ora de forma negativa (caracterizado como chato e cansativo). Seu desempenho na Prova Brasil está associado ao

						tempo dedicado ao estudo e ao controle familiar do estudo.
LIMA, 2013.	UNESP.	Observar, descrever e analisar as estratégias de ação que o diretor de EF II utiliza em seu trabalho e como essas se relacionam com a aprendizagem dos alunos.	Entrevista semiestruturada.	Uma escola paulista de EF II de São Carlos/SP com altos índices de IDEB.	Silva Júnior (1990), Glatter (1992), Canário (1992), Grigolli (2010) e Dias (1967).	Há um grande empenho da direção da escola, dos docentes e dos pais com a aprendizagem dos alunos. A equipe gestora trabalha com os dados e resultados das avaliações externas durante todo o ano letivo como um ponto importante.
MACHADO, 2016.	CAPES.	Identificar como ocorre a apropriação dos resultados da Prova Brasil pela equipe gestora, quais desafios enfrentam e quais estratégias mobilizam para promover reflexões coletivas sobre tais resultados.	Análise documental e entrevista semiestruturada.	Coordenadora regional, assessoras pedagógicas, gestores e professores do 5º ano de quatro escolas de Borba/AM.	Não descrito.	Faz-se necessário aperfeiçoar o sistema de apropriação dos resultados das avaliações externas para a equipe gestora, docentes e comunidade escolar, a fim de que essas informações possam servir de base para o planejamento das ações educativas.
MARTINS, Edivaldo, 2015.	CAPES.	Identificar as boas práticas escolares e os fatores que levam ao alto desempenho em avaliações externas de escolas públicas de EF I.	Entrevistas semiestruturadas e grupos focais.	Diretores, professores, funcionários, alunos e pais de duas escolas da rede municipal de EF I de Ferraz de Vasconcelos com índices opostos de IDEB.	Durkheimer (s/a) e Weber (s/a).	Por meio da percepção dos próprios educadores, foram elencados 15 fatores que contribuem para o bom desempenho de alunos em escolas de alta vulnerabilidade social e 14 boas práticas docentes que auxiliam neste processo e que deveriam ser disseminadas para outras escolas.
MARTINS, Leane, 2015.	CAPES.	Descrever e analisar a percepção sobre as avaliações em larga escala pelos gestores municipais, escolares e sindicais, principalmente no que diz respeito à Prova Caxias (municipal).	Não descrito.	Gestores municipais, escolares e sindicais de Duque de Caxias/RJ.	Não descrito.	As visões sobre as avaliações externas não são construídas com base em conhecimento técnico. A gestão municipal cobra resultados dos gestores escolares que, por sua vez, cobram mais auxílio daqueles. O sindicato é contrário a qualquer tipo de avaliação em larga escala, mesmo que alguns dirigentes sejam favoráveis ao assunto.
MARTINS, Priscila, 2015.	UFSCar.	Analisar as conseqüências das avaliações externas	Entrevistas semiestruturadas e	Professores de duas escolas	Não descrito.	A maioria dos professores não possui objeções quanto às

		no ato de ensinar na perspectiva de professores de escolas estaduais de EF I.	reuniões com professores.	municipais de EF I do interior de São Paulo.		avaliações externas, mas criticam o que proporcionaram: o estímulo à competição entre as escolas, a corrida por resultados, aumento da pressão e do estresse no cotidiano e ações pedagógicas norteadas pelo treino aos testes.
MELLO, 2014.	UNESP.	Analisar as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola estadual de EF I com bons índices no IDEB e no IDESP.	Observação de aulas e reuniões coletivas da escola e análise de documentação interna.	Uma escola paulista de EF I do interior com altos índices de IDESP e IDEB.	Não descrito.	Os professores aderiram ao currículo oficial, adotando ações que levassem a bons resultados em avaliações em larga escala. Os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática tomam mais tempo nas aulas do que as outras disciplinas e eram trabalhados em momentos coletivos dos professores.
MELO, 2016.	CAPES.	Identificar e problematizar as representações sobre a Provinha Brasil a partir da fala de professores e alunos.	Entrevista semiestruturada, observação <i>in loco</i> e “aula-conversa” com alunos.	Professores e alunos de três escolas da rede municipal de EF I de Porto Alegre/RS.	Hall (1997) e Foucault (1982).	Os professores entendem que a Provinha Brasil não tem fortes impactos nas suas práticas, sendo um reforço ao que já era trabalhado. Os alunos a vêem como uma novidade bem aceita e que acarreta em mais responsabilidades.
MENEGÃO, 2015.	UNICAMP.	Analisar a percepção de professores e gestores diante da Prova Brasil e mapear as alterações realizadas nos currículos escolares impelidas por esta.	Análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.	55 professores, 18 gestores e seis supervisores da rede municipal de EF I de Cuiabá/MT.	Não descrito.	O principal impacto percebido nas falas diz respeito à tensão e à pressão produzidas nos contextos escolares para aumentar o desempenho das escolas no IDEB.
MORAIS, 2012.	SciELO.	Identificar os limites e contribuições que a Provinha Brasil apresenta e sugerir medidas para melhor avaliar a alfabetização.	Observações de aulas e análise documental.	12 turmas de 2º ano de três municípios pernambucanos.	Morais, Leal & Albuquerque (2009).	Não há inadequação, fragmentação ou descontextualização do exame, mas uma necessidade de qualificar as práticas de ensino de alfabetização.
MOTA, 2015.	ANPEd.	Buscar indícios dos possíveis efeitos da Provinha Brasil na escola, procurando compreender como elas são	Observação direta, entrevistas, análise de documentos e fotografias.	Uma turma do segundo ano do EF I, de uma escola pública do	Não descrito.	A escola e os professores demonstraram indiferença quanto ao uso da Provinha Brasil como diagnóstico e

		ressignificadas pelos sujeitos envolvidos.		município de Duque de Caxias/RJ.		ajuda no planejamento pedagógico.
NASCIMENTO, 2015	CAPES.	Analisar quais são os sentidos e significados que o IDEB tem em escolas municipais, conforme seus professores e gestores.	Observação <i>in loco</i> e entrevistas.	Diretores, coordenadores pedagógicos e professores de quatro escolas da rede municipal do Alto Jacuí/RS.	Não descrito.	Não se confirmou que as avaliações em larga escala do IDEB contribuem para a melhoria das aprendizagens, não há uma influência pedagógica direta dos resultados do IDEB e estes nem constituem assunto de discussões ou estudos em reuniões.
NERES, 2014.	UNESP.	Mapear o cotidiano da equipe de gestores de uma escola pública considerada com alto nível de qualidade (no SARESP).	Observação <i>in loco</i> .	Uma escola da rede paulista de EF II e EM do interior do estado.	Não descrito.	São diversas as características que tornaram a escola uma referência em educação na região, mas a principal é a valorização da comunidade escolar.
OLIVEIRA, 2015.	CAPES.	Discutir os efeitos da política avaliativa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, materializadas nas avaliações externas, sobre a prática docente.	Entrevista semiestruturada, observações formais em sala de aula e informais nos demais espaços escolares.	Rede municipal de EF I do Rio de Janeiro/RJ.	Freitas (2012), Ball (2005), Contreiras (2012), Costas (1995) e Nóvoa (1995).	A política de avaliação externa, baseada na meritocracia, ainda carece de uma discussão mais aguda, mas já se percebe algumas consequências no espaço escolar: há um desgaste e uma cobrança entre os envolvidos e algumas questões pedagógicas importantes são deixadas de lado para se dar mais importância à questão de como atingir a meta imposta.
ORTIGÃO & AGUIAR, 2013.	SciELO.	Explorar a repetência escolar de alunos dos anos iniciais do EF com base na Prova Brasil.	Banco de dados dos alunos que fizeram a Prova Brasil em 2009 (as notas dos alunos associada ao Questionário do Aluno).	3.112.202 alunos de 58.374 escolas.	Não descrito.	Verificou-se no estudo que os meninos são mais propensos à repetição em Matemática do que as meninas e que cursar a pré-escola e fazer os deveres de casa diminuem do risco de repetência.
PALERMO, SILVA & NOVELLI-NO, 2014.	SciELO.	Compreender os fatores que influenciam o funcionamento das escolas da rede pública, bem como sua qualidade, a partir da verificação de variáveis que	Banco de dados dos alunos que fizeram a Prova Brasil em 2007 (as notas dos alunos associada ao	Todas as escolas públicas municipais de EF I da cidade do Rio de Janeiro com ao menos	Klein (2010).	O desempenho decorre do que é feito cotidianamente nas salas de aula, na gestão da classe e do conteúdo e cobertura das disciplinas, assim como nas diferenças das características dos

		impactam nos resultados da Prova Brasil.	Questionário do Aluno).	duas turmas de quinto ano (mais de 750).		alunos dentro das turmas e do ambiente da classe.
PERBONI, 2016.	UNESP.	Analisar as propostas de avaliação externa em diversos estados brasileiros, mapeando suas principais características e propostas de usos ou conseqüências dos seus resultados.	Revisão bibliográfica e pesquisa documental.	Todo o país, entre 2003 e 2014.	Não descrito.	Não se identificou uma relação entre partidos políticos no poder e a criação de avaliações próprias, demonstrando que as mesmas se configuram como uma tendência incorporada às políticas públicas educacionais, com tendência crescente de vinculação de seus resultados à premiação das escolas e bonificação dos funcionários.
PEREIRA, 2014.	CAPES.	Analisar a relação entre a política de responsabilização implantada no estado do Ceará e os resultados alcançados pelos municípios.	Análise documental e levantamento bibliográfico.	Uma escola da rede estadual de EF do Ceará.	Brooke (2008), Andrade (2008), Castro (2009) e Bauer (2010).	A equipe escolar é considerada proativa, engajada com a apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas no cotidiano de sala de aula. Tais ações são lideradas pela diretora, considerada como uma profissional com espírito de liderança.
PERES, 2013.	CAPES.	Compreender como se realiza o processo de ensino-aprendizagem numa escola de EF II com excelente IDEB.	Pesquisa de campo, observação <i>in loco</i> , questionários, entrevistas e análise de documentos.	Uma escola da rede estadual de EF II do interior carioca, com excelente IDEB.	Lück (1991, 2000, 2009), Polon (2011) e Burgos (2011).	A direção realizava múltiplas tarefas na escola e que contava com a participação dos professores. No entanto, não havia equipe gestora nem gestão democrática.
PIMENTA, 2012.	USP.	Analisar como as avaliações externas influenciam no exercício da coordenação pedagógica em escolas de EF I.	Coleta de manifestações expressas pelos professores.	Coordenadores pedagógicos da rede municipal de EF I de Indaiatuba / SP.	Não descrito.	Há grande influência das avaliações externas no trabalho desses profissionais e das escolas, no sentido de apropriação dos materiais e dos resultados produzidos.
POLATO, 2014.	UNESP.	Analisar como as avaliações em larga escala se relacionam com a organização do trabalho escolar em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental II.	Observação de ATPCs, reuniões de planejamento e aulas e entrevista com professores e gestores.	Dois escolas paulistas de EF II do interior.	Não descrito.	O SARESP, mais que outras avaliações, tem papel central em ambas as escolas e seu cotidiano tem se baseado nessas avaliações externas – devido à extrema responsabilização de professores e gestores.

PONTES & SOARES, 2017.	SciELO.	Mensurar a volatilidade dos resultados das avaliações externas nas escolas públicas mineiras e estimar o impacto dessas flutuações no cumprimento das metas do IDEB.	Análise do banco de dados da Prova Brasil e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica.	Rede mineira de EF II.	Não descrito.	As flutuações das notas das escolas são bastante acentuadas e o impacto sobre o cumprimento das metas do IDEB, devido a tais flutuações, pode facilitar ou dificultar seu cumprimento.
RISCAL, 2016.	UFSCar.	Verificar estatisticamente se a gestão democrática possui impactos na performance das escolas nas avaliações externas.	Revisão bibliográfica e análise documental do Censo Escolar, Prova Brasil, IDEB e PDDE Interativo.	Todo o país.	Não descrito.	Os mais altos IDEB são encontrados em escolas nas quais o Conselho Escolar define e valida os aspectos pedagógicos e administrativos da escola, o PPP é construído envolvendo a comunidade escolar e o diretor é escolhido por eleição popular.
RODRIGUES, 2015	CAPES.	Investigar a possibilidade de se criar uma avaliação externa que possa mensurar aspectos socioemocionais e com base em quais argumentos tem se pretendido institucionalizar tal avaliação.	Análise do discurso.	Documentos da OCDE.	Charau-deau (2014).	Comprometido com os interesses do mercado de trabalho, o suposto “renascimento” que as habilidades socioemocionais poderiam representar não significam uma verdadeira renovação, mas apenas uma manutenção daquilo que já tem sido praticado.
ROSISTO-LATO & PRADO, 2013.	ANPEd.	Indagar sobre as visões construídas por diferentes agentes educacionais sobre a Prova Brasil no cotidiano escolar.	Entrevista coletiva nos grupos focais.	Oito grupos focais, divididos entre professores e gestores, das redes municipais do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias.	Não descrito.	Os dados produzidos pelas avaliações externas têm se transformado em elementos motivadores para a construção de objetivos educacionais reduzidos à realização das provas e cumprimento das metas estabelecidas pelos sistemas.
SALGADO JUNIOR & NOVI, 2015.	SciELO.	Identificar práticas administrativo-pedagógicas que possam contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos de escolas municipais do EF na Prova Brasil.	Levantamento bibliográfico, estudos de casos e entrevista com diretores de escola.	Sete escolas com altos índices de IBEB e três escolas consideradas ineficientes.	Salgado Junior & Novi (2014).	Foram elencadas 26 práticas administrativo-pedagógicas podem contribuir para o desempenho dos alunos na Prova Brasil.
SALGADO JUNIOR, NOVI & FERREIRA, 2015.	SciELO.	Relacionar práticas administrativas e pedagógicas de escolas municipais do EF que	Entrevistas com secretários de educação, diretores,	Sete escolas com altos índices de IBEB e três escolas	Salgado Junior & Novi (2014).	As escolas consideradas ineficientes fazem uso de seus recursos financeiros na

		contribuam para o desempenho dos alunos na Prova Brasil.	professores, pais e alunos.	consideradas ineficientes.		aquisição de equipamentos de informática e não em bibliotecas e livros.
SAMPAIO, 2016.	UNESP.	Analisar a realidade enfrentada pela equipe de gestão de escolas públicas municipais de EF I com IDEB opostos, extraindo as principais ações adotadas para melhorias.	Não descrito.	Quatro escolas da rede municipal de EF I de Franca/SP, duas com altos índices e duas com baixos índices de IDEB.	Não descrito.	Existem lacunas que precisam ser pensadas pelo governo federal: a ausência de documentos que ofereçam suporte aos conteúdos, a falta de articulação de políticas públicas federal, estadual e municipal e a Lei de Responsabilidade Fiscal empregada na educação.
SCHNEIDER & NARDI, 2012.	ANPEd.	Discutir algumas consequências das ações de <i>accountability</i> adotadas atualmente na realidade educacional.	Análise documental.	18 redes municipais de ensino catarinenses.	Não descrito.	A principal repercussão do <i>accountability</i> é uma progressiva conformação dos municípios às metas educacionais do IDEB, mas não necessariamente houve mudanças significativas no processo educativo.
SILVA, Josiani, 2013.	CAPES.	Analisar a política e o material de divulgação dos resultados da Prova Brasil.	Análise documental.	Materiais de disseminação dos dados do SAEB.	Não descrito.	Embora o material e o modelo de divulgação tenha sido considerada positiva pelos gestores, algumas mudanças devem ser empreendidas no material de divulgação (como a criação de vídeos explicativos ou a criação de revistas).
SILVA, Vandré, 2013.	ANPEd.	Investigar os usos das avaliações externas (Provinha Brasil) no âmbito de quatro sistemas de ensino público do país.	Análise de documentos, entrevistas individuais e coletivas com secretários de educação, supervisores de ensino, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores.	A rede estadual do Espírito Santo e as redes municipais de São Paulo/SP, Sorocaba/SP e Castro/PR.	Não descrito.	As diversas formas encontradas por escolas e professores para o uso das avaliações externas indicam seu potencial pedagógico. Contudo, algumas lacunas no apoio escolar e o caráter recente de adoção desse tipo de política educacional podem desencadear algumas formas de apropriação discutíveis.
SILVA, Queli, 2015.	CAPES.	Analisar a concepção de qualidade do IDEB e como este recai no contexto escolar, produzindo	Entrevistas semiestruturadas.	Dez professores, oito gestores e seis coordenadores pedagógicos.		A concepção de qualidade do IDEB está caracterizada a partir das demandas estabelecidas pelas agências multilaterais,

		consenso e/ou resistência no trabalho pedagógico numa rede pública municipal de EF I.		gicos de seis escolas da rede municipal de EF I de Francisco Beltrão/PR.		com o pragmatismo como eixo norteador da avaliação e da aprendizagem. Assim, elas estão contribuindo para a desqualificação do magistério.
SILVA, Wudson, 2015.	CAPES.	Analisar como a gestão escolar e os professores de uma escola de EF se apropriam dos resultados do CEAPE/AC e do IDEB, utilizando-os como ferramenta de gestão pedagógica.	Entrevista semiestruturada e questionário.	Dirigente de ensino, gestores e professores dos quintos e nonos anos de uma escola de EF I e II de Cruzeiro do Sul/AC.	Não descrito.	Apesar da inexistência de suporte técnico especializado, a escola promove momentos de estudo para se apropriar dos resultados das avaliações externas e realizar a inserção destes no planejamento pedagógico.
SILVA, 2016.	CAPES.	Apresentar as características e estruturas de cinco avaliações externas: ANA, Prova Brasil, Avaliação da Educação Básica do Ceará, Provinha Brasil e Avaliação Municipal do Primeiro Ano.	Estudo comparativo dos resultados nas avaliações externas.	Uma rede municipal do estado de Ceará.	Não descrito.	São identificadas falhas estruturais quanto ao retorno dos resultados à sociedade. Por outro lado, essas políticas educacionais estão sempre vinculadas a programas específicos de apoio à alfabetização e à formação de professores.
SOARES & XAVIER, 2013.	SciELO.	Explicitar, através dos algoritmos do IDEB, sua concepção de qualidade escolar e identificar os efeitos diretos e indiretos que seu uso induz nestas.	Análise estatística e documental.	Nenhum, apenas teórico.	Petersen, Kolen & Hoover (1989).	Um conjunto de indicadores é uma forma de descrever o sistema e não deve ser uma ferramenta de gestão da escola: para isso, é preciso considerar cada processo em particular da escola.
SOUZA, Sandra, 2014.	SciELO.	Explorar que noção de qualidade da educação básica vem sendo difundida por meio da avaliação em larga escala.	Levantamento bibliográfico.	Nenhum, puramente teórico.	Vários, mas citados apenas no decorrer do texto.	Deve-se buscar novas propostas avaliativas que concretizem uma noção de qualidade que não se restrinja aos resultados de avaliações em larga escala –mas que vise a democratização do ensino.
SOUZA, 2009.	UNI-CAMP.	Indagar sobre os efeitos da Prova Brasil junto a professores de EF I participantes de um curso de extensão universitária sobre o tema.	Realização de grupos focais.	20 professores de EF I participantes de um curso de extensão da UnB.	Não descrito.	Tanto as fases de elaboração quanto de divulgação das avaliações externas permanecem obscuras, o que dificulta a compreensão e apropriação dessa política educacional.
SOUZA, Tiago, 2014.	UNESP.	Analisar as repercussões da	Observação da organiza-	Duas escolas	Machado (2008),	As políticas municipais e suas normas são

		política de avaliação em larga escala na gestão de duas escolas municipais de Ensino Fundamental I que obtiveram salto positivo nos índices do IDEB.	ção escolar e entrevista semiestruturada com gestores, pais, alunos, professores e funcionários das escolas.	paulistas da rede municipal de EF I (de dois municípios distintos) com saltos positivos no IDEB.	Paro (1986), Teixeira (1968), Bondioli (2004) e Freitas (2005).	cópias daquelas produzidas para as escolas estaduais de São Paulo. Com isto, os dois municípios não usufruem de sua autonomia para pensar a organização de suas escolas e também as concepções que norteiam seu cotidiano.
SOUZA, 2016.	CAPES.	Compreender como a avaliação em larga escala mineira (SIMAVE) tem impactado na organização do trabalho pedagógico.	Pesquisa documental, observações do cotidiano escolar, entrevistas e questionários.	Redes municipais de EF I de Uberlândia e Ituiutaba / MG.	Não descrito.	Percebe-se o ideário neoliberal no SIMAVE, o que reduz o trabalho pedagógico apenas àquilo que será mensurado. Percebe-se a pressão que professores e gestores sofrem para ampliar seus resultados, independente das condições de trabalho.
SPERRHAKKE, 2013.	CAPES.	Compreender de que modo o saber estatístico se constitui em um discurso da verdade e como ele opera na produção discursiva da alfabetização.	Análise do discurso documental.	Não descrito.	Foucault (s/a).	O saber estatístico opera como um dizer verdadeiro na produção discursiva da alfabetização na medida em que produz saberes que posicionam os sujeitos na sua relação com a leitura e a escrita.
SZATKOSKI, 2014.	PUC-SP.	Investigar como a Prova Brasil está inserida no cotidiano de uma escola pública de EF I, verificando a concepção de professores acerca dessa avaliação externa e suas influências no currículo.	Entrevista semiestruturada.	Quatro professoras do 5º ano de uma escola de EF I.	Goodson (s/a), Apple (s/a), Sacristán (s/a), Afonso (s/a), Freitas (s/a) e Werle (s/a).	Observa-se o reforço da ideia de que qualidade na educação está circunscrita ao desempenho dos alunos em leitura, escrita e matemática. O trabalho do professor está sendo condicionado pelas avaliações externas, pois há formações continuadas aos professores em serviço voltadas à Prova Brasil.
URIEL, 2016.	UNESP.	Apresentar o discurso produzido pelo <i>site</i> do INEP e pela revista Nova Escola – Gestão Escolar sobre as avaliações em larga escala.	Análise do discurso encontrado sobre as avaliações.	<i>Site</i> do INEP e da revista Nova Escola – Gestão Escolar.	Bakhtin (1992; 2003).	Os discursos legitimam a responsabilidade do gestor no desempenho da escola, que é incentivado a perceber a escola como sendo sua propriedade e a ter como missão básica obter um excelente desempenho nas avaliações externas.

VIEIRA, 2013.	CAPES.	Analisar o quanto a Provinha Brasil influencia o cotidiano em sala de aula e interferem na prática educativa docente.	Pesquisa de campo.	Uma turma de segundo ano da rede municipal de EF I do Rio de Janeiro/RJ.	Não descrito.	Há alterações e mudanças nas práticas cotidianas da sala de aula voltadas à Provinha Brasil no que tange aos momentos de avaliação, ao planejamento, à didática e à metodologia de ensino.
ZAMPIRI & SOUZA, 2014.	SciELO.	Discutir o papel do Estado na garantia do direito à educação a partir do cotejamento entre as ações governamentais e os resultados do IDEB das escolas públicas do EF.	Análise documental e de legislação.	Rede municipal de EF de Curitiba/PR.	Weber (2004) e Bourdieu (2004).	A etapa do EF (anos iniciais ou finais) que é priorizada pelo poder público tende a apresentar resultados mais homogêneos e ascendentes, significando a ampliação do direito à educação.

APÊNDICE 2 – QUADRO-SÍNTESE DO MAPEMANETO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

P/C ⁶⁴	Referência	Objetivo Geral	Metodologia			Resultados	
			Campo Empírico	Coleta	Referencial Análise	Alfabetização	Letramento
A	BARROS, 2015.	Compreender como as experiências formativas do PNAIC influenciam no trabalho em sala de aula com leitura.	Duas professoras do 1º ano do EF I.	Cadernos do PNAIC, observação do curso, observação e aulas e entrevistas.	Soares (2012).	Desenvolvimento das habilidades de codificar e decodificar a língua e se apropriar do sistema de escrita alfabética.	Estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.
L	ALMEIDA, 2014.	Analisar a aprendizagem da leitura de alunos do 1º ano de turmas de professoras participantes do PNAIC.	18 professoras participantes do PNAIC.	Questionário.	Não identificado no resumo.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
L	ALVES, 2014.	Analisar como as práticas pedagógicas contribuem para a formação leitora dos alunos.	Uma classe de 4º ano do EFI de uma escola municipal de EF I João Pessoa/PB.	Estudo bibliográfico e observação de aulas.	Soares (2002).	Codificação e decodificação de símbolos linguísticos.	Estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.
A	ANDRADE, 2014.	Investigar as formas de sobriedade escolar de alunos que não dominam o processo de leitura e escrita.	Quatro alunos do 9º ano do EF II (não alfabetizados) de três municípios paulistas.	Entrevistas e análise de documentos escolares.	Não identificado no resumo.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.

⁶⁴ Nesta coluna está identificado o conceito utilizado como palavra-chave para encontrar as produções textuais arroladas: “A” representa o uso da palavra-chave “Alfabetização” e “L”, “Letramento”.

L	ANTUNES, 2015.	Analisar as políticas de alfabetização implementadas nos anos 2000 pelo Governo Federal.	Materiais do Programa Pró-Letramento.	Análise documental.	Batista (2006; 2012).	Designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos transformando-os em sons e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua transformando-os em sinais gráficos.	Estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado com base na cultura escrita.
A	BAFICA, 2015.	Analisar as propostas do PNAIC para aquisição da leitura.	Duas professoras do 1º ano do EF I e a coordenadora local do PNAIC de Canavieiras /BA.	Cadernos do PNAIC, observação do curso, observação e aulas e entrevistas.	Soares (2004).	A consciência fonológica, relação fonema-grafema, habilidades de codificar e decodificar, tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.	A imersão na cultura escrita, com participação em diversas experiências com a leitura e a escrita e interagindo com variados gêneros de material escrito.
A	BASTOS, 2016.	Analisar a existência de ações gestoras que interferem na efetivação do PNAIC nas escolas.	Coordenadora local do PNAIC, diretores e professores e duas escolas de EF I de Manacapuru /MG.	Análise documental (PNAIC), entrevistas e observações.	MEC (2015).	Não define (foca apenas no Caderno para Gestores do PNAIC).	Não define (foca apenas no Caderno para Gestores do PNAIC).
A	BERNARDINI, 2015.	Investigar o desempenho dos alunos em relação a seus níveis de consciência fonológica.	Aproximadamente 20 alunos do ciclo de alfabetização de uma escola municipal de EF I de João Pessoa/PB.	Observação de 40 aulas com sequência didática previamente programada e entrevistas.	Soares (1998).	Aprendizagem decorrente do ensino sistemático da escrita alfabética.	Fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita.
A	BRASIL, 2016.	Analisar as possibilidades de promover a formação de crianças leitoras.	18 alunos do 1º ano do EF I.	Avaliações diagnósticas e intervenção por seis aulas.	Soares (2005).	Não define.	Conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais que são imprescindíveis para uma efetiva participação na cultura escrita.

L	CABRAL, 2015.	Pensar a formação continuada para professores alfabetizadores oferecidas pelo Governo Federal.	Professoras alfabetizadas participantes do PNAIC ou do Pró-Letramento em Matias Borba/MG.	Questionários e entrevistas.	Soares (2015).	Por incrível que pareça, cita mas não define.	Por incrível que pareça, cita mas não define.
L	CABREIRA, 2016.	Investigar as maiores dificuldades de compreensão leitora de alunos do 4º ano.	104 alunos do 4º ano de uma escola municipal de EF I de Toledo/PR.	Observação de aulas, análise das produções dos alunos e entrevistas.	Soares (2010).	O aspecto tecnológico da aprendizagem do ler e escrever.	Habilidade do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.
L	CAMINI, 2015.	Analisar a emergência e constituição da teoria psicogenética na alfabetização brasileira.	Puramente teórico.	Análise bibliográfica.	Principalmente Foucault (1995) e Ferreiro & Teberosky (1985).	Não define.	Não define.
L	CAPO, 2016.	Estudar a relação entre letramento, escritas de memória e identidade cultural.	Uma turma de alfabetização da EJA.	Observação de aulas, análise de produções textuais dos alunos e questionário.	Soares (2014).	Codificar e decodificar palavras e frases.	Uso da tecnologia de decodificar ou codificar palavras e frases em contextos específicos ou em práticas sociais de escrita e de leitura.
A	CASTRO, 2014.	Analisar os entraves para a implantação do PNAIC.	14 profissionais da educação de duas escolas municipais de EF I de Juiz de Fora/MG.	Levantamento bibliográfico e entrevistas.	Juiz de Fora (2011) e MEC (2012).	Não define (apenas transcrição de entrevistas).	Não define (apenas transcrição de entrevistas).
L	CAXANGA, 2013.	Compreender o processo de apropriação da modalidade da língua escrita.	Uma turma de 2º ano do EF I de uma escola municipal do Distrito Federal.	Observação de aulas e de materiais produzidos pelos alunos.	Principalmente Bortoni-Ricardo (2010).	Não define.	Fala sobre a importância dos "múltiplos letramentos", mas nem ao menos o define.

L	CAXIAS, 2015.	Avaliar se a relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização.	Uma turma multisseriada de alfabetização de uma escola rural de Curral de Cima/PB.	Análise das produções dos alunos e observação de aulas.	Soares (2014).	Capacidade de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).	Capacidade de uso social da leitura e especialmente da escrita.
A	CHAVES, 2016.	Analisar os motivos que contribuíram para a não participação de professores no PNAIC em Juiz de Fora/MG.	Coordenadora local do PNAIC, equipe de gestão de duas escolas municipais e 12 professores alfabetizados que não aderiram ao PNAIC.	Análise documental e entrevistas.	MEC (2013).	Apropriação do sistema de escrita que pressupõe a compreensão do princípio alfabético.	Uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais.
A	COCO, 2014.	Compreender os sentidos produzidos pela Avaliação da Educação Básica nas práticas alfabetizadoras.	Rede municipal de EF I de Serra/ES.	Dados do PAEBES-ES para 1º e 2º anos em Serra/ES.	Ravitch (2011) e Ball (2007).	Não define (foca nas questões das avaliações externas).	Não define (foca nas questões das avaliações externas).
A	COELHO, 2013.	Analisar a implantação do Prêmio Nota 10 no estado do Ceará.	Rede de EF I do Ceará em 2007.	Análise documental de relatórios, dados de escolas e resultados de avaliações externas e entrevistas.	Weiss (s/d).	Não define (foca nas questões das avaliações externas).	Não define (foca nas questões das avaliações externas).
L	CORNELIO, 2015.	Compreender mudanças e/ou permanências nas propostas de livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento.	Estudo bibliográfico.	Análise de livros didáticos usados ao longo do tempo.	Soares (2003).	Processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.	Desenvolvimento das habilidades de uso social da leitura e escrita.
A	CORREA, 2015.	Identificar e analisar influências da fala na alfabetização.	20 alunos do 3º ano do EF I.	Observação de aulas e análise de produções dos alunos.	Ferreiro & Teberosky (1999).	É a escrita da linguagem -os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas- e a linguagem escrita -	Não define.

						os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para descrever.	
A	COSTA, 2015.	Analisar os entraves e as possibilidades postas pelas condições reais em que o trabalho escolar se dá no processo de alfabetização.	Turmas do 1º ao 4º ano do EF I de uma escola municipal de Pau dos Ferros/RN.	Observação de aulas e estudo de casos.	Tfouni (2016).	Cita que o autor aborda os temas alfabetização e letramento, mas não conceitua ambos.	Cita que o autor aborda os temas alfabetização e letramento, mas não conceitua ambos.
L	DANTAS, 2014.	Investigar a aplicabilidade do programa Pró-Letramento.	40 professores alfabetizados cursistas do Pró-Letramento de Patos/PB.	Entrevistas.	Soares (2004).	Aquisição do sistema convencional da escrita.	Eficiente uso social do sistema de aquisição convencional da escrita.
L	DIAS, 2015.	Analisar a implementação do programa de intervenção pedagógica mineiro.	Duas escolas municipais de EF I de Juiz de Fora/MG.	Análise documental, entrevistas e questionários.	Bonamino (1999; 2000), Mainardes (2006) e outros.	Não define.	Não define.
L	DINIZ, 2013.	Identificar quais ações da equipe gestora das escolas se baseiam nas melhores práticas sugeridas pelo Caderno de Boas Práticas do Diretor de Minas Gerais.	Escolas municipais de EF I da região metropolitana de Belo Horizonte/MG.	Análise documental (Caderno de Boas Práticas do Diretor), entrevistas e observação da escola.	Lück (2009) e Polon (2005).	Não define.	Não define.
A	FONSECA, 2013.	Analisar os efeitos do PNAIC no cotidiano escolar.	Professores do 2º ano do EF I das escolas municipais do Ceará que participaram do PNAIC.	Análise documental e questionário.	Não identificado no resumo.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.

A	FREIRE, 2015.	Analisar o desenvolvimento da alfabetização no Ceará.	Todos os 184 municípios cearenses.	Análise dos dados do IBGE, SEDUC-CE, IPECE e INEP.	Ferreiro (1995).	Processo e procedimentos de análise da língua escrita por parte de quem aprende.	Não define.
L	FREIRE, 2016.	Analisar os instrumentos de avaliação sistemática de leitura.	Quatro turmas de 2º ano do EF I de escolas municipais de Fortaleza / CE.	Observação das aulas e entrevistas.	Antunes (2003), Solé (1998), Kleiman (2004) e outros.	Não define (foca nas avaliações externas).	Não define (foca nas avaliações externas).
A	GAMA, 2014.	Compreender as relações entre as práticas docentes e os processos de formação continuada de professores.	Duas professoras de duas turmas do ciclo de alfabetização de Recife/PE.	Observação de aulas e entrevistas.	Soares (2004).	Processo de apropriação (reconstrução, do ponto de vista cognitivo) do sistema de escrita alfabético.	Apropriar-se da leitura e da escrita e fazer uso social delas.
A	GIARDINI, 2016.	Analisar as opiniões de diferentes atores envolvidos no PNAIC sobre seus resultados e efeitos de formação.	Coordenadora local do PNAIC, duas orientadoras de estudo do PNAIC e 30 professores alfabetizadores participantes do PNAIC.	Análise documental, questionários e entrevistas individual e em grupo.	Novoa (1995), Gatti (2009; 2011) e André (2013).	Não define (foca na formação docente).	Não define (foca na formação docente).
L	GODINHO, 2014.	Investigar o modo como livros didáticos de alfabetização propõem o estudo das relações entre sons e letras e sons.	Guia de Livros Didáticos PNLD 2010 e duas coleções didáticas voltadas à alfabetização.	Análise documental.	Soares (2003).	Aprendizagem do sistema de escrita.	Domínio e uso da língua escrita com consequências social, cultural, política, econômica, cognitiva e linguística para o grupo social e o indivíduo.
A	GOMES, 2014.	Compreender as implicações da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores.	Quatro turmas do 2º ano de uma escola do Distrito Federal.	Observação do cotidiano escolar e de aulas, entrevistas e questionários.	MEC (2011).	Apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético.	Práticas e usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos.

L	GOMES, 2015.	Apresentar um material didático para o ensino de leitura em Língua Portuguesa.	Uma escola municipal de EF I do Rio de Janeiro/RJ.	Experiência do próprio autor em sala de aula.	Leffa (1996), Kleiman (2005), Soares (2009) e outros.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
A	GRASSI, 2016.	Levantar as maiores dificuldades de alunos do 5º ano em relação à leitura e à escrita.	Quatro professoras de 5º ano do EF I da rede municipal de Diamante do Oeste/PR.	Questionário, entrevistas, observação de aulas e análise documental.	Bakhtin (2003).	Apenas define Linguagem.	Apenas define Linguagem.
A	HOLANDA, 2013.	Analisar o impacto do PNAIC nos resultados da Prova Brasil de 2011.	Resultados da Prova Brasil 2011 de todo o Nordeste.	Banco de dados do IDEB, IBGE e IPEA.	Brooks-Gunn & Duncan (1997) e IPECE (2006).	Não define (puramente estatístico).	Não define (puramente estatístico).
A	HRDLICKA, 2014.	Analisar a consistência e utilidade do material didático do Programa Ler e Escrever paulista.	44 alunos de sete a 13 anos defasados na leitura e na escrita de duas escolas municipais da Grande São Paulo.	Análise documental (Programa Ler e Escrever) e da produção dos alunos.	Brasil (1997), Cagliari (2009), Capovilla & Capovilla (2007), Ferreira (1985) e outros.	Não define.	Não define.
A	KELLERMANN, 2016.	Analisar como a Provinha Brasil tem interferido na prática dos professores.	Seis professoras de 2º ano de escolas municipais de EF I Campo Grande/MS.	Entrevistas.	Não identificado no resumo.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
L	LEITE, 2014.	Realizar um estudo sobre o impacto do PNAIC nas escolas.	Uma escola municipal de EF I de Belo Horizonte / MG.	Análise documental, questionário e entrevistas.	Soares (1998).	Desenvolvimento da capacidade de se apropriar do sistema de notação alfabético da língua e de suas relações fono-ortográficas.	Estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita.

A	LEITZKE, 2016.	Descrever a reestruturação dos planos de estudos a partir dos direitos de aprendizagens dos alunos.	Uma escola municipal de EF I de Pelotas/RS.	Entrevistas semiestruturadas e grupos focais.	Ribeiro (1997).	Capacidade de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade.	Não define.
A	LIAO, 2014.	Evidenciar o processo de elaboração e instituição de um currículo mínimo pela Secretaria de Educação carioca.	Sete professores de matemática.	Entrevistas semiestruturadas e análise documental (orientações da Seeduc/RJ).	Coll (1987), Klein (2011), Lopes (2011), Souza (2000) e outros.	Não define (foca no currículo).	Não define (foca no currículo).
A	LIMA, 2015.	Analisar as formas divergentes encontradas na escrita de alunos em processo de alfabetização.	Turmas do 1º ao 3º ano do EF I de uma escola municipal de Caetité/BA.	Observação de aulas, registros e análise das produções dos alunos.	Soares (2012; 2013).	Processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).	Domínio do conjunto de técnicas para exercer a arte e ciência da escrita.
A	LIMA, 2016.	Analisar práticas docentes de alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre estas.	Duas professoras e 84 alunos de duas turmas de 3º ano do EF I de duas escolas municipais (em Jaboatão dos Guararapes/PE e Camaragibe/PE).	Observação de 14 aulas em cada turma e entrevistas com os estudantes.	Soares (1998).	Aprendizagem do código alfabético.	Ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.
A	LIMA, Maria Cristina, 2014.	Refletir sobre a produção discursiva escolar de crianças em processo de alfabetização.	Alunos do 1º e 2º anos o EF I de uma escola municipal do Rio de Janeiro/RJ.	Observação de aulas e de registros escritos feitos pelos alunos.	Smolka (1991).	Desenvolvimento, ensino e aquisição da escrita, fundamentando-se em sua origem de experiência social.	Não define.

L	LIMA, Maria Irlane, 2014.	Investigar como se dá o trabalho do professor em atividades de aquisição de escrita em relação aos gêneros textuais.	Uma turma de 2º ano do EF I de uma escola municipal de João Pessoa/PB.	Entrevistas e análise da produção dos alunos.	Kleiman (2003).	Não define.	Conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos.
L	LYRA, 2014.	Analisar as práticas de professoras alfabetizadoras consideradas como "referências".	Quatro professoras alfabetizadoras consideradas como "referência" em quatro escolas municipais de EF I de Duque de Caxias/RJ.	Entrevistas e observação de aulas.	Soares (2010).	Codificar e decodificar o sistema de escrita.	Uso e funções sociais da escrita e da leitura.
L	MACIEL, 2015.	Analisar as práticas de leitura na perspectiva do letramento.	Duas professoras alfabetizadoras de duas turmas de 2º ano de uma escola municipal de EF I de Saboeiro / CE.	Observação de aulas e entrevistas.	Soares (1999; 2003; 2004).	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
A	MAIA, 2013.	Debater sobre a influência da gestão por resultados na educação cearense.	Rede de EF I do Estado do Ceará nos anos 2007-2010.	Análise documental: resultados do Ceará na Prova Brasil e SPEACE.	Ferreiro (1992).	Domínio da técnica da leitura e da escrita para poder codificar e decodificar textos breves e escrever algumas palavras com intenção de atingir a língua escrita para expressar-se.	Não define.
L	MANFRIN, 2013.	Compreender como o discurso do letramento é considerado nas ações alfabetizadoras.	Uma escola de EF I municipal de Campinas / SP.	Observação de aulas.	Rojo (2006) e Barton (2007).	Aprendizagem e aquisição da língua escrita.	Envolve a escrita a partir de uma ecologia, ou seja, de uma rede de relações que envolvem práticas sociais.

L	MELO, 2015.	Investigar os modelos de formação continuada de professores e as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras.	Materiais dos cursos PROFA, Pró-Letramento e PNAIC.	Análise documental.	Soares (2003).	Aquisição do sistema convencional de escrita.	Habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.
L	MELO, 2016.	Analisar a formação continuada oferecida a professores alfabetizadores pelo PNAIC.	Rede municipal de ensino de Catende / PE.	Análise documental e entrevistas.	Soares (2015).	Codificação e decodificação de fonemas e grafemas.	O valor social da leitura e da escrita, lendo e escrevendo textos significativos.
L	MICHELETTI, 2015.	Abordar a variação linguística e o ensino.	Duas turmas de 5º ano do EF I de duas escolas municipais de Rolândia / PR.	Observação de aulas, entrevistas e questionário.	Paiva (2003) e Bertoni-Ricardo (2005).	Não define.	Cita o "letramento ideológico", mas não define.
L	MILITÃO, 2015.	Propor uma abordagem voltada ao uso da leitura literária como incentivo à alfabetização.	Três turmas de 1º ano do EF I (em 2012, 2013 e 2014) de Londrina / PR.	Análise das produções dos alunos e observação de aulas.	Cagliari (1998) e Soares (1999).	Decifrar a escrita.	Resultado de aprender a ler e escrever dentro de um contexto e o uso dessa escrita ou leitura em práticas vivenciadas no cotidiano das pessoas.
A	MIRANDA, 2016.	Compreender como se constituiu o processo de implantação e desenvolvimento do programa Pacto pela Educação na Bahia.	Dados de 403 municípios da Bahia.	Análise documental (do Programa de 2011 a 2015) e entrevistas.	Stieg (2012), Silva (2012), Francioli (2012), Leite (2011) e Freire (2001).	Cita (pág 23): Há articulação entre os termos alfabetização e letramento nas definições dadas pelas políticas públicas e pela maioria dos discursos acadêmicos brasileiros - MAS NÃO DEFINE.	Cita (pág 23): Há articulação entre os termos alfabetização e letramento nas definições dadas pelas políticas públicas e pela maioria dos discursos acadêmicos brasileiros - MAS NÃO DEFINE.
A	MORAES, 2014.	Investigar quais ações gestoras contribuíram para a melhoria do desempenho de alunos em avaliações externas.	Uma escola municipal de EF I de Belo Horizonte/ MG.	Entrevistas e observação de aulas.	Lück (2009; 2011), Peregrino (2010) e Bonamino (2007).	Não define.	Não define.

L	MORAES, 2015.	Compreender de que maneira o professor alfabetizador organiza sua prática docente.	Um professor alfabetizador de uma escola municipal de EF I de Jaboatão dos Guararapes/PE.	Estudo de caso e entrevistas.	Soares (2003).	Relaciona-se às especificidades do sistema, às habilidades básicas relativas à aquisição do ler e escrever.	Habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.
A	MORAIS, 2014.	Analisar as contribuições da Provinha Brasil para a reorganização das práticas pedagógicas.	Dois turmas do 2º ano do EF I de uma escola municipal de Caxias/MA.	Observação das aulas e entrevistas semiestruturadas.	Soares (2004) e Kleiman (1995).	Métodos e técnicas relacionadas ao domínio do código da língua escrita.	Conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos.
L	MOTA, 2015.	Investigar o processo de produção de cartas por alunos e os efeitos deste trabalho pedagógico.	Uma turma de 5º ano do EF I de uma escola vinculada à UFGO.	Análise dos materiais produzidos pelos alunos.	Street (2007; 2010; 2014).	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
L	MOURA, 2016.	Compreender as principais dificuldades apresentadas por alunos do 5º ano na produção textual de contos.	Uma escola de EF I de Brejo Santo/CE.	Observação de aulas, análise das produções dos alunos e entrevistas.	Soares (2006).	Não define.	Fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.
A	NACARI, 2016.	Verificar como foi o encaminhamento do processo de mudanças teórico-metodológicas na educação na década de 1990.	18 professoras alfabetizadas desde a década de 1990 em Vitória/ES.	Entrevistas semiestruturadas.	Brasil (2013).	Processo ativo de aprendizagem da leitura e da escrita.	Não define.
A	NIENOW, 2016.	Compreender como a escola configura a imagem social da criança, orientada pelo discurso da qualidade.	Alunos de duas turmas de escolas municipais de EF I de Cuiabá/MT que fizeram a ANA.	Entrevistas e análise de documentos oficiais.	Brasil (2013).	Apropriação do sistema de escrita que pressupõe a compreensão do princípio alfabético.	Uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais.

L	OLIVEIRA, 2016.	Investigar o discurso do professor no contexto escolar e suas implicações na construção das identidades discentes.	Uma turma de 5º ano do EF I de uma escola municipal de Goiânia/GO e duas professoras.	Entrevistas, observação de aulas e análise das produções dos alunos.	Kleiman (1998).	Não define.	Práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita.
L	OLIVEIRA, Ailza, 2014.	Contribuir com as reflexões sociointeracionistas acerca das linguagens com foco na avaliação da linguagem escrita.	Uma escola municipal de EF I de João Pessoa/PB.	Questionários e observação.	Soares (2002).	Domínio do sistema de escrita alfabético.	Práticas sociais de leitura e escrita quando posta em ação nos eventos sociais.
L	OLIVEIRA, Deise, 2015.	Analisar os relatos de professores alfabetizadores sobre os conceitos de alfabetização e letramento.	Professores de 1º ao 3º ano de uma escola municipal e EF I de Araçatuba / SP.	Entrevistas, questionários e observação de aulas.	Bortoni-Ricardo (2006) e Tfouni (2010).	Codificação e decodificação que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e ortográfica.	Participação nas práticas sociais de leitura e escrita, tendo ao seu alcance práticas discursivas que se materializam em portadores de textos exclusivos.
L	OLIVEIRA, Helainne, 2015.	Analisar o impacto na aprendizagem da leitura de textos de histórias em quadrinhos.	10 alunos do 3º ano de uma escola municipal de EF I de Curitiba / PR.	Observação e intervenção em aulas.	Soares (2005).	"Apenas" saber ler e escrever.	Uso social da leitura e da escrita.
L	OLIVEIRA, Paula, 2014.	Explorar o modo como as narrativas literárias e orais, utilizadas na escola, configuram e reconfiguram o universo imaginativo das crianças.	Professoras da biblioteca de uma escola municipal de EF I do Distrito Federal e as crianças que frequentaram o local.	Observação participante, entrevistas semiestruturadas e diálogos informais.	Vygotsky (1987).	Aprender a linguagem escrita, constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.	Não define.
A	PEREIRA, 2014.	Analisar a relação entre oralidade e a escrita no processo inicial de alfabetização.	Uma turma de 1º ano do EF I de uma escola municipal.	Observação de aulas e análise de avaliações dos alunos.	Ferreiro & Teberosky (1999).	Processo de aquisição da escrita alfabética.	Não define.

A	PEREIRA, 2016.	Verificar a apropriação de resultados das avaliações externas realizadas no Piauí.	16 alunos do 3º ano de uma escola municipal de EF I de Teresina/PI.	Questionário.	Lück (2012), Vianna (2005), Libâneo (2008), Horta Neto (2010) e outros.	Não define (foca nas questões das avaliações externas).	Não define (foca nas questões das avaliações externas).
A	PEREIRA, Amanda, 2015.	Estudar os níveis de escrita e alunos do 1º ano.	Uma turma de 1º ano de uma escola municipal de EF I de Cutiriba/PR.	Acompanhamento da aplicação de atividades sequenciadas e do desenvolvimento dos alunos.	Ferreiro (1999).	Sistema de representação da linguagem, opondo-se à ideia que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem.	Não define.
A	PEREIRA, Maria, 2015.	Compreender a avaliação no processo de alfabetização em seus três níveis: em sala de aula, externa e institucional.	Uma turma do 2º ano do EF I de uma escola do Distrito Federal.	Observação de aulas, análise das orientações da SEEDF, entrevistas semiestruturadas e questionários.	Villas Boas (2006), Fernandes (2009; 2013), Fernandes & Freitas (2007) e Jacomini (2008).	Não define (foca nas modalidades avaliativas).	Não define (foca nas modalidades avaliativas).
A	PEREIRA, Patricia, 2015.	Compreender de que forma os resultados da Prova Brasil e da ANA são utilizados pelos gestores educacionais.	Dez servidores do INEP.	Entrevistas semiestruturadas.	Vianna (2005), Horta Neto (2006), Gatti (2001) e outros.	Não define (foca nas avaliações externas).	Não define (foca nas avaliações externas).
A	PEREIRA, Reginaldo, 2015.	Analisar como o Pacto pela Educação produz subjetividades infantis.	Proposta didática do Pacto pela Educação para o estado da Bahia.	Análise documental.	Michel Foucault (vários) e Simonetti (2011).	Cita que a proposta de Simonetti (2011) é alfabetizar letrando, mas não define os termos ou diferencia-os.	Cita que a proposta de Simonetti (2011) é alfabetizar letrando, mas não define os termos ou diferencia-os.
A	PERINI, 2015.	Analisar a implantação de blocos pedagógicos em Juiz de Fora.	Representantes da Secretaria de Educação e de quatro escolas municipais de EF I de Juiz de Fora/MG.	Entrevistas e análise documental.	Resolução 07 (MEC, 2010).	Não define.	Não define.

A	REIS, 2013.	Analisar a ação de agentes de intervenção pedagógica a partir dos resultados alcançados no PROALFA mineiro.	Duas escolas foco de intervenção da rede municipal de EF I de Juiz de Fora/MG.	Entrevistas semiestruturadas com agentes da secretaria de educação, diretoria regional e escolas.	Boletim Pedagógico do PROALFA (2010).	Não define (foca nas questões das avaliações externas).	Não define (foca nas questões das avaliações externas).
L	RESENDE, 2015.	Investigar os Cadernos de Formação do PNAIC.	Cadernos de Formação do PNAIC.	Pesquisa bibliográfica.	Smolka (1989) e Silva (2013).	Não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações - bem como envolve mais do que uma relação da criança com a escrita.	Envolve uma complexa rede de aspectos relativos à escrita e às práticas sociais de leitura e de escrita.
L	RIBEIRO, 2016.	Descrever o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora.	Alunos de uma turma de 4º ano do EF I de uma escola municipal.	Entrevistas, observação de aulas e análise das produções dos alunos.	Soares (s/d).	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
A	RIZZO, 2015.	Investigar como as relações grafema-fonema têm sido trabalhadas no processo de alfabetização.	Rede pública de EF I de Vitória/ES entre 1991-2011.	Análise de 56 cadernos de alunos alfabetizados entre 1991 e 2011.	Ferreiro & Teberosky (1985) e Soares (2004).	Processo de aquisição da língua escrita.	Comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita.
L	RODRIGUES, 2015.	Investigar a efetividade da implementação do Programa Mais Educação em Manaus/AM.	Duas escolas estaduais de EF I de Manaus.	Questionários, entrevistas e análise das médias de IDEB.	Bonamino (1999; 2000; 2044), Mainardes (2006) e Condé (2012).	Não define.	Não define.
L	ROSA, 2013.	Analisar os resultados do PROALFA mineiro.	Uma escola municipal de EF I de Juiz de Fora/MG em 2009, 2010 e 2011.	Entrevistas semiestruturadas, questionários e observação de aulas.	Não identificado no resumo.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.

A	SANTOS, 2015.	Investigar como professoras mobilizam saberes docentes na prática alfabetizadora.	Duas professoras alfabetizadas de Porto Seguro/BA.	Questionário.	Ferreiro & Teberosky (1999) e Soares (2009).	Processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos.	Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita - ultrapassando o domínio do sistema alfabético e ortográfico.
A	SANTOS, Priscila, 2016.	Verificar as ações da escola e da família que contribuem com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.	Cinco alunos do 1º ano de uma escola municipal de EF I de Recife/PE.	Observação do cotidiano na escola e em casa e entrevistas.	Soares (2002).	Sistema de conhecimento da língua escrita alfabética descontextualizado, validado por meio do desempenho em testes.	Estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita, numa multiplicidade de habilidades de leitura e escrita que devem ser aplicadas à variedade de materiais de leitura e escrita.
A	SANTOS, Rozineide, 2016.	Conhecer as razões que levaram à baixa adesão de professores alfabetizadores ao PNAIC em Recife/PE.	Rede municipal de EF I de Recife/PE.	Questionário, entrevistas semiestruturadas e análise documental (orientações e relatórios do PNAIC).	MEC (2012; 2016).	Não define.	Não define.
A	SICCHERINO, 2013.	Verificar se a instrução em consciência fonêmica facilita a aquisição da leitura e da escrita.	43 crianças de EI de uma escola privada do ABC paulista.	Sondagem, intervenção e avaliação das produções dos alunos.	Ehri (2005).	Conhecimento completo das relações grafema-fonema e como usar essas relações na decodificação de palavras.	Não define.
L	SIGWALT, 2013.	Analisar as diferentes perspectivas de aquisição da linguagem escrita.	Estudo bibliográfico.	Estudo bibliográfico.	Soares (2004).	Domínio do sistema gráfico.	Uso da leitura e da escrita nas diversas funções sociais.

L	SILVA, 2014.	Investigar sobre o processo de apropriação dos conceitos de letramento e alfabetização pelos professores e seus reflexos na prática pedagógica.	Uma professora alfabetizadora.	Entrevistas, observação de aula e questionário.	Soares (2006).	Processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa.	Fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.
A	SILVA, Emanuela, 2013.	Descrever a implantação do PNAIC.	Uma escola municipal de EF I em Fortaleza / CE.	Levantamento bibliográfico e entrevistas.	Freire (1996) e Ceará (2006).	Não define (define o que são políticas públicas).	Não define (define o que são políticas públicas).
L	SILVA, Geysa, 2015.	Analisar o desenvolvimento de alunos do ciclo final de alfabetização nas áreas de leitura e escrita.	Uma turma de 5º ano do EF I de uma escola municipal de Bayeux/PB.	Observação de aulas e análise da produção dos alunos.	Soares (2010; 2012).	Processo mecânico de codificar e decodificar o sistema ortográfico da língua.	Saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.
L	SILVA, Giane, 2016.	Descrever e analisar os usos que professores do EF I fazem de uma coleção de livros didáticos.	Três professoras alfabetizadoras de uma escola municipal de EF I de Minas Gerais.	Observação de aulas e entrevistas.	Soares (2014).	Aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala.	Desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente nas diversas situações pessoais ou sociais em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

L	SILVA, Janaina, 2015.	Verificar se o trabalho com a consciência fonológica favorece a apropriação da linguagem escrita.	10 alunos do 3º ano de uma escola municipal de EF I de Areia/PB.	Análise das produções dos alunos e observação de aulas.	Soares (2013).	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
A	SILVA, José, 2016.	Compreender a influência da utilização da consciência fonológica no processo de aquisição da escrita	Uma turma de 5º ano de uma escola municipal de EF I de Alagoinha/PB.	Observação de aulas.	Ferreiro (1993; 1998), Teberosky (2001), Gomes (2009), Soares (2013) e outros.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
L	SILVA, Josiane, 2013.	Contribuir para a compreensão das noções de alfabetização, leitura, escrita e letramento.	A Avaliação Diagnóstica da Alfabetização do Espírito Santo.	Análise documental.	Espírito Santo (2009).	Processo de apropriação do sistema de escrita, de princípios gráficos e formais da língua.	Conjunto de práticas sociais que se constitui na interação que sujeitos ou grupos de sujeitos estabelecem com a língua escrita.
L	SILVA, Luciana, 2015.	Analisar a atuação do professor enquanto mediador dos processos semióticos da aprendizagem.	Três turmas de 1º ano de uma escola federal de EF I de Belo Horizonte/MG.	Observação de aulas e análise das produções dos alunos.	Vygotsky (1993) e Street (2014).	Apropriação da leitura e da escrita.	Comportamentos e contextualizações relacionados ao uso social da leitura e da escrita .
L	SILVA, Maria, 2016.	Investigar como funciona e que efeitos têm a antecipação da alfabetização no currículo escolar.	Currículo municipal de Belo Horizonte/MG para o 1º ano.	Análise documental.	Belo Horizonte (2009).	Ler e escrever.	Saber fazer uso do ler e do escrever.
L	SILVA, Roberta, 2013.	Analisar os desafios da gestão das ações de formação do PNAIC.	Equipe do PNAIC de Acopiara / CE.	Entrevistas.	Arroyo (2002), Gatti (2008), Libâneo (2008) e outros.	Não define.	Não define.

A	SILVA, Silvia, 2013.	Caracterizar o processo de alfabetização.	Uma escola municipal de EF I de Poá/SP.	Observação de aulas e análise das produções dos alunos.	Cagliari (1996) e Soares (1999).	Aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo o conhecimento de suas origens, funções e usos.	Competência de ler e escrever em práticas sociais de leitura e escrita.
A	SILVEIRA, 2015.	Avaliar o eixo da avaliação externa do PNAIC.	PNAIC no estado do Ceará.	Observação de aulas e dez entrevistas semiestruturadas com agentes do PNAIC.	Rodrigues (2008).	Não define.	Não define.
A	SOARES, 2014.	Analisar as concepções e as práticas avaliativas do professor.	Uma professora de uma turma de 2º ano do EF I da rede municipal de João Pessoa/PB.	Observação de aulas, entrevistas e análise documental (avaliações dos alunos).	Soares (2004).	Aquisição do sistema convencional de escrita.	Desenvolvimento das habilidades de uso sistema convencional de escrita em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.
A	SOARES, 2016.	Qualificar as concepções dos professores alfabetizadores sobre o PNAIC.	Rede estadual de EF I do Ceará.	Entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica.	Não identificado no resumo.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
L	SOUSA, 2014.	Analisar os impactos do PNAIC na prática de professores.	Professores alfabetizadores de 13 escolas estaduais de Campo Grande/MS.	Questionário.	Oliveira (2004) e Mato Grosso do Sul (2012).	Codificação e decodificação e letras e palavras.	Ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.
A	SOUSA, 2016.	Compreender como os resultados de desempenho dos alunos são usados para o desenvolvimento do PNAIC.	Capacitações do PNAIC de Fortaleza / CE.	Análise documental (dados do Ceará) e entrevistas semiestruturadas.	Freire (1997), Hoffmann (1995), Libâneo (2008) e outros.	Não define.	Não define.

A	SOUZA, 2014.	Analisar os Cadernos do PNAIC sobre alfabetização matemática.	Cadernos de Formação do PNAIC sobre alfabetização matemática.	Cadernos de Formação do PNAIC (matemática).	PNAIC (2014).	Capacidade de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais.	Não define.
A	SOUZA, Márcia, 2016.	Analisar o impacto do IDEB na dinâmica escolar.	Uma escola de EF I com oscilações no IDEB de Itabuna/BA.	Entrevistas semiestruturadas com professores e gestores da escola.	Afonso (2000), Dourado (1998) e Hypólito (2010).	Não define (foca nas questões das avaliações externas).	Não define (foca nas questões das avaliações externas).
A	SOUZA, Sílvia, 2016.	Propor reflexões sobre as avaliações externas em larga escala: Provinha Brasil e ANA.	Professores alfabetizados de uma escola municipal de EF I de Jaguarão / RS.	Entrevistas semiestruturadas e encontros temáticos.	Triviños (2010), Lüdke & André (1986) e Warschauer (1993, 2001).	Não define.	Não define.
L	SOUZA, Sirlene, 2016.	Investigar a fabricação das práticas de ensino da língua escrita e seus usos em sala de aula.	Três professoras: duas de Recife/PE e uma da França.	Observação de aulas, entrevistas semiestruturadas e entrevistas não estruturadas.	Soares (1998).	Cita "alfabetizar letrando" mas não define.	Cita "alfabetizar letrando" mas não define.
L	SPALA, 2015.	Definir os aspectos que dão corpo a uma teoria aplicável aos processos de alfabetização.	Pesquisa bibliográfica.	Análise bibliográfica.	Vygostky (1998).	Aprender a linguagem escrita, constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.	Não define.
A	SUMIYA, 2015.	Analisar o campo das políticas públicas educacionais no Ceará e o processo de implantação do PNAIC.	Rede de EF I do Ceará.	Análise documental (orientações governamentais), matérias da mídia e entrevistas.	Kingdon (1995) e Smith (1993).	Não define (foco nas políticas públicas).	Não define (foco nas políticas públicas).

A	TEIXEIRA, 2014.	Compreender como o professor organiza as condições de ensinar a partir do livro didático.	Duas turmas de escolas diferentes (1º e 2ª anos) da rede municipal de EF I de Curitiba / PR.	Observação de aulas, entrevistas e análise das orientações da SME.	Rockwell (1986, 2009).	Não define (foca nos livros didáticos).	Não define (foca nos livros didáticos).
A	THOMAS, 2016.	Analisar o impacto de uma intervenção pedagógica no desempenho de estudantes do 2º ano.	Uma escola de EF I de um município do Oeste do Paraná.	Pesquisa-ação: análise do desempenho dos alunos pré e pós intervenção.	Não identifica do no resumo.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
L	TORQUET-TE, 2016.	Comparar a distribuição das segmentações não convencionais de palavras encontrada em textos de alunos do EF I.	4230 alunos do 1º ao 5º ano do EF I de cinco escolas privadas e dez escolas públicas de Marília/SP.	Análise das produções textuais dos alunos.	Não identifica do no resumo.	Dissertação não encontrada.	Dissertação não encontrada.
L	TORREÃO, 2014.	Analisar como as atividades de leitura de textos multimodais contribuem para o letramento multimodal.	Livro didático de Língua Portuguesa do 2º ano do EF I.	Análise documental (livro didático).	Soares (1998).	Adquirir a tecnologia de codificar e decodificar em língua escrita.	Práticas de uso social da leitura e da escrita.
L	TREVISAN, 2013.	Apresentar uma metodologia que alfabetiza em interface com a formação da consciência linguística da criança.	Em 2010, 15 alunos do 1º ano do EF I. Em 2011, 29 alunos da EI. Em 2012, 23 alunos do 1º ano do EF I.	Observação, depoimentos e entrevistas.	Vygotsky (2010).	Faz uma grande análise da aquisição da linguagem, mas não define.	Faz uma grande análise da aquisição da linguagem, mas não define.
A	URIEL, 2016.	Apresentar o discurso trazido pelo INEP e pela Revista Nova Escola sobre as avaliações em larga escala.	Site do INEP e da Revista Nova Escola Gestão Escolar.	Análise documental (<i>sites</i>).	Bakhtin (1992; 2003).	Não define (focado nas avaliações externas).	Não define (focado nas avaliações externas).

L	VIEDES, 2015.	Analisar a implantação do PNAIC em Anastácio.	Professores alfabetizados participantes do PNAIC em Anastácio/MS.	Observação de aulas e entrevistas.	Klein (2006), Gatti (2011), Cagliari (2007) e outros.	Não define.	Não define.
---	---------------	---	---	------------------------------------	---	-------------	-------------

APÊNDICE 3 – PAUTA DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

Apresentação:

A presente proposta de encontro de formação continuada é voltada à equipe de supervisão da Secretaria Municipal de Educação e dos profissionais que estão diretamente envolvidos com o trabalho dessa equipe. O intuito é oportunizar tempo e espaço para que os participantes ampliem seus conhecimentos acerca das políticas públicas educacionais voltadas à alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A partir disso, os participantes deverão trazer suas práticas relacionadas a essa temática para a discussão, aventando ações inovadoras na rede pública municipal de educação que poderiam ser disseminadas para melhorar o cenário da alfabetização no município.

Objetivos do Encontro:

- Compreender a atual política pública educacional para alfabetização nacional e os mecanismos para aferi-la, no caso a ANA;
- Identificar os conhecimentos dos participantes acerca das políticas para alfabetização e para a ANA da rede pública municipal de Jahu;
- Partilhar com os participantes o cenário da alfabetização em Jahu conforme diagnosticado pela ANA;
- Promover uma análise dos resultados da ANA, comparando-os no tempo (em sua série de edições no município) e no espaço (no estado e na federação) a partir de um referencial teórico;
- Mapear ações que possam aprimorar as políticas para a alfabetização na rede pública municipal de Jahu.

Conteúdos Principais:

- Legislação que abarca a ANA;
- Alfabetização e letramento: conceitos oficiais e de teóricos;
- Apresentação e análise adensada das matrizes de referência e das escalas de indicadores ANA;
- Políticas Públicas municipais para alfabetização;
- O supervisor de ensino como “responsável” pelo acompanhamento e desenvolvimento de ações ligadas à ANA.

Desenvolvimento do trabalho:**1) Introdução (20').**

- Apresentação pessoal do formador;
- Apresentação da pauta de formação.

2) Explicação sobre Alfabetização e Letramento (20').

- Conceituação de alfabetização e letramento de acordo com o campo educacional brasileiro;
- Perspectiva de alfabetização e letramento de acordo com a documentação oficial da ANA.

3) Apresentação da política pública educacional brasileira e a ANA (40').

- Histórico das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas à alfabetização;
- A ANA: características da avaliação, matrizes de referência e escala de indicadores em Língua Portuguesa e Matemática.
- Apresentação de vídeos e entrega de materiais (matrizes de referência e escala de indicadores) sobre a ANA.

4) Intervalo: *coffe break* (20').**5) Em grupos pequenos, discussão e registro sobre como a rede pública municipal de ensino de Jahu tem trabalhado a alfabetização e a ANA. (30').**

- Questões norteadoras para a discussão e registro:
 - Secretaria de Educação do Município de Jahu possui políticas voltadas ao processo de alfabetização de seus alunos? Quais?
 - A equipe de supervisão tem acompanhado o processo de alfabetização de seus alunos? Como?
 - Como a Secretaria de Educação do Município de Jahu e a equipe de supervisão têm preparado as escolas para a realização da ANA?

- Como a Secretaria de Educação do Município de Jahu e a equipe de supervisão têm divulgado os resultados da ANA em suas escolas? É feito algum trabalho voltado a esses indicadores?
- Registre outros aspectos que julga pertinente para discussão.

6) Socialização das discussões dos grupos através de apresentação de um representante de cada grupo (30').

- Apresentação das informações registradas e debate com os demais grupos.

7) Fechamento realizado pelo formador (20').

- Sistematização do que foi exposto por todos os grupos e das discussões posteriores;
- Saneamento de dúvidas.

8) Parada: almoço.

9) Apresentação em *Power Point* dos resultados da ANA em Jahu, cotejando com o conceito de Racionalidade Tecnológica (50').

- Baseado na Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA desenvolvida pelo formador;
- Apresentação dos resultados obtidos por Jahu em comparação com outros tempos (série de edições anteriores da ANA) e espaços (o estado de São Paulo);
- A Racionalidade Tecnológica como ferramenta para análise adensada do cenário da alfabetização da rede pública municipal de educação jauense.

10) A função do supervisor de ensino (20').

- Apresentação das funções dos supervisores de ensino na Secretaria de Educação do Município de Jahu;
- A responsabilidade do supervisor pelo acompanhamento e desenvolvimento de ações ligadas à alfabetização e à ANA.

11) Intervalo: *coffe break* (20').

12) Em grupos pequenos, discussão e registro sobre como a rede pública municipal de ensino de Jahu pode agir para melhorar suas políticas de alfabetização. (30').

- Questões norteadoras para a discussão e registro:
 - Quais escolas da rede pública municipal de Jahu possuem os piores indicadores de alfabetização? Quais seriam os motivos para o baixo desempenho de seus alunos?
 - Quais escolas da rede pública municipal de Jahu possuem os melhores indicadores de alfabetização? Quais seriam os motivos para o bom desempenho de seus alunos?
 - As políticas voltadas para a alfabetização da Secretaria de Educação do Município de Jahu têm logrado êxito em suas ações? Por quê?
 - Quais estratégias inovadoras podem ser implantadas pela equipe de supervisão com o intuito de melhorar o processo de alfabetização de seus alunos? Quem seria o responsável por elas?
 - Registre outros aspectos que julga pertinente para discussão.

13) Socialização das discussões dos grupos através de apresentação de um representante de cada grupo (30').

- Apresentação das informações registradas e debate com os demais grupos.

14) Fechamento realizado pelo formador (20').

- Sistematização do que foi exposto por todos os grupos e das discussões posteriores;
- Saneamento de dúvidas.

15) Ficha impressa de avaliação individual (10').

- Avaliação dos participantes da formação continuada quanto ao evento e ao formador (APÊNDICE 4).

Público Alvo: Secretária de educação do município, supervisores de ensino e assessores pedagógicos da supervisão de ensino.

Quantidade de participantes: Total de 12.

Duração total do encontro de capacitação: 6 horas (das 9h às 12h e das 14h às 17h).

Local: Auditório do Espaço Pedagógico Professora Kátia Pascolat Domenicone⁶⁵.

⁶⁵ Local especificamente destinado a eventos de formação continuada aos atores educacionais da rede pública municipal de Jahu, sito à Rua Quintino Bocaiúva, 552, Centro.

Recursos: Equipamento multimídia (*data show* e *notebook*), material de apresentação previamente construído (em *Power Point*), vídeos selecionados sobre a ANA, materiais impressos em papel sulfite e itens para preparação do *coffe break*.

Custos: Não será cobrado taxa de inscrição.

APÊNDICE 4 – FICHA DE AVALIAÇÃO PARA PARTICIPANTES

NOME DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DO INSTRUTOR

--

DATA

LOCAL

--	--

ITENS	QUESTÕES – FORMAÇÃO CONTINUADA	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A Formação Continuada atingiu seu objetivo?			
2	O programa estabelecido foi completamente desenvolvido?			
3	A carga horária foi bem distribuída?			
4	A abordagem teórica foi clara?			
5	A abordagem prática foi suficiente?			
6	As instalações estavam adequadas?			
7	Os recursos foram adequados?			
8	O material apresentado foi satisfatório?			
9	A metodologia utilizada foi motivadora?			
10	Você poderá aplicar os conhecimentos em seu trabalho?			

ESPAÇO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES

--

ITENS	QUESTÕES – FORMADOR	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	Demonstrou domínio do conteúdo?			
2	A didática de ensino foi motivadora?			
3	Relacionou-se satisfatoriamente com a turma?			
4	Administrou corretamente o tempo?			
5	Conduziu adequadamente as atividades práticas?			

ESPAÇO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES

--

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Jahu, 16 de agosto de 2017.

Prezada Sra.
Daltira Maria de Castro Piragine Tumolo.
Secretária de Educação do Município de Jahu.

Venho por meio desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada "A Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA - e a Organização da Rede Escolar" sob a minha responsabilidade enquanto discente do curso de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara.

Os dados a serem coletados referem-se ao desempenho dos alunos e da rede pública municipal de ensino expressos nos boletins informativos oficiais disponibilizados pelo INEP. O trabalho tem como objetivo central descrever a forma como a ANA - parte integrante do IDEB - foi concebida enquanto indicador de qualidade educacional e propor ações a serem apresentadas aos gestores escolares que visem uma adequada apropriação das diretrizes e resultados dessa avaliação externa federal em larga escala.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação interna do Programa e, se necessário junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIARA, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

Celio Luiz Cardoso
Pesquisador responsável

Para Preenchimento da Instituição Coparticipante

Deferido (X)
Indeferido ()

Assinatura

Data: 28/08/2017

Carimbo:

Daltira Maria de C.P. Tumolo
Secretária de Educação

ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, CELIO LUIZ CARDOSO, portador do CPF 314.821.978-39, sou pesquisador responsável do projeto de pesquisa intitulado, "A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – ANA – E A ORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR" comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara –Uniara, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12, do Conselho Nacional de Saúde;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP da Uniara ou pela CONEP a qualquer momento;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da Uniara ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Araraquara, 28 de agosto de 2017.

Celio Luiz Cardoso
Pesquisador responsável