

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH**

FRANCINETTI MARTINS DE LIRA

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE - ADE: UMA ANÁLISE DA
ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS -
AMAZONAS**

Humaitá/AM
2024

FRANCINETTI MARTINS DE LIRA

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE - ADE: UMA ANÁLISE DA
ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS -
AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Francisca de Medeiros

Linha de Pesquisa 1: Perspectivas Teórico-
Metodológicas para o Ensino das Ciências
Humanas

HUMAITÁ/AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L768a Lira, Francinetti Martins de
Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE: uma análise da alfabetização da rede pública de ensino de Manaus - Amazonas / Francinetti Martins de Lira . 2024
147 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Adriana Francisca de Medeiros
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Alfabetização. 2. Avaliação externa. 3. Educação. 4. Política educacional. I. Medeiros, Adriana Francisca de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FRANCINETTI MARTINS DE LIRA

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE - ADE: UMA ANÁLISE DA
ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS -
AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovado em: ____ de _____ de 2024.

Prof^ª Dra. Adriana Francisca de Medeiros (orientadora)
Universidade Federal do Amazonas

Prof^ª Dra. Maria Aparecida Antero Correia (Membro externo)
Universidade Federal de Rondônia

Prof^ª Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira (Membro interno)
Universidade Federal do Amazonas

DEDICO

A meu filho **Victor Martins de Lira**, que sempre acreditou na minha capacidade de fazer e concluir um mestrado, pela experiência que possuo ao longo desses trinta anos de trabalho na educação em especial na rede pública de ensino. E que durante a elaboração do projeto de pesquisa esteve ao meu lado me abastecendo de referencial teórico que compõe esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por nunca me abandonar e me fortalecer a cada dia da minha vida.

A minha mãe, Francisca Maia de Menezes, por ter me dado a vida e um dia ter me matriculado em uma escola pública.

Aos meus filhos, Abraão Martins de Lira e Victor Martins de Lira, e ao meu neto, Isaac Rodrigues de Lira, por serem a continuidade da minha descendência. E a minha filha pet, Milica, por ter ficado deitadinha ao meu lado enquanto eu estudava e não podia brincar com ela.

Aos meus amigos de todos os momentos que respeitaram a minha ausência.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), uma instituição que me oportunizou a vida acadêmica abrindo uma janela de conhecimento que contribui na minha jornada profissional e pessoal.

Ao Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade – UFAM – Polo Humaitá.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por possibilitar a realização da pesquisa.

A Gerência de Documentação e Auditoria Escolar – GDAE/SEMED/Manaus, e aos colegas de trabalho que agradeço em nome de Orleanzio Lima.

A Divisão de Monitoramento e Avaliação – DAM/SEMED/Manaus, no nome de Eloy Silva.

Ao município de Humaitá no Amazonas, onde fica o polo da UFAM – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidade, pela receptividade na qual agradeço em nome do morador Prof. Nacélio, que me recebeu na sua família.

Por fim, a todos professores e colegas do Programa de Mestrado, em especial a minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Francisca de Medeiros, por acreditar na minha proposta de pesquisa, suas contribuições e paciência ao longo desses dois anos.

RESUMO

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no ano de 2016, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), apresentou um resultado com mais de 50% não satisfatório. Uma problemática que gerou um alerta à sociedade e aos educadores de como as crianças estavam sendo alfabetizadas nas escolas públicas do Brasil. Esse resultado, nos conduziu a questionar qual a contribuição das avaliações externas da alfabetização para a melhoria da educação básica na rede pública municipal de Manaus? Com o objetivo de analisar os resultados das avaliações de alfabetização da ADE da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus nos anos de 2016, 2019 e 2021. Uma avaliação externa genuína da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus – Amazonas, e por serem anos estratégicos em que ocorreram mudanças na avaliação externa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A pesquisa por ter uma abordagem qualitativa, caracterizou-se por ser descritiva de cunho documental, a fim de analisar a ADE destinadas à alfabetização e aos programas educacionais desenvolvidos após o resultado da ANA de 2016. Os quais identificamos o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), do MEC e o Programa de Gestão de Alfabetização (PGA) da SEMED/Manaus. Ambos destinados às escolas que possuíam turmas de alfabetização, com o intuito de alfabetizar as crianças até no máximo o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental como determina a meta nº 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005/2014. O resultado apresentou que, embora o poder público tenha investido em programas educacionais direcionados às escolas consideradas vulneráveis, e a SEMED em realizar avaliações sistemáticas para monitorar o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização das crianças na sua rede de ensino, tais políticas pouco contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as avaliações do SAEB sinalizarem resultados não satisfatórios nas avaliações dos anos de 2019 e 2021. À vista disso, a alfabetização ainda necessita de muito investimento público e compromisso dos governantes em assegurar a permanência das crianças na escola e a garantia que sejam alfabetizadas na idade certa. Bem como, subsidiar formação continuada aos professores alfabetizadores, já que estes desenvolvem o seu trabalho na educação básica. Assim como, as avaliações externas não serem alvo de disputa de ranqueamento entre escolas municipais e estaduais, mas que as políticas públicas sejam direcionadas para a melhoria da educação pública brasileira.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação externa. Educação. Política educacional.

ABSTRACT

The National Literacy Assessment (ANA), in 2016, carried out by the National Institute of Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), presented a result with more than 50% unsatisfactory. A problem that generated an alert to society and educators about how children were being taught literacy in public schools in Brazil. This result led us to question what is the contribution of external literacy assessments to improving basic education in the municipal public network of Manaus? With the objective of analyzing the results of the ADE literacy assessments of the Manaus Municipal Public Education Network in the years 2016, 2019 and 2021. A genuine external evaluation of the Municipal Public Education Network of Manaus – Amazonas, and because these are strategic years in which changes occurred in the external evaluation in the Basic Education Assessment System (SAEB). The research, having a qualitative approach, was characterized by being descriptive and documentary in nature, in order to analyze the ADE aimed at literacy and educational programs developed after the result of the 2016 ANA. Which we identified as the More Literacy Program (PMALFA), from MEC and the Literacy Management Program (PGA) from SEMED/Manaus. Both aimed at schools that had literacy classes, with the aim of teaching children to read and write up to a maximum of the 3rd (third) year of Elementary School, as determined by goal no. 5 of the National Education Plan (PNE) Law 13.005/2014. The result showed that, although the government has invested in educational programs aimed at schools considered vulnerable, and SEMED has carried out systematic evaluations to monitor the teaching and learning process in children's literacy in its education network, such policies have contributed little to the teaching and learning process, given that SAEB evaluations signal unsatisfactory results in the evaluations for the years 2019 and 2021. In view of this, literacy still requires a lot of public investment and commitment from governments to ensure that children remain in school and ensure that they are literate at the right age. As well as subsidizing continued training for literacy teachers, as they carry out their work in basic education. Likewise, external assessments should not be subject to ranking disputes between municipal and state schools, but public policies should be directed towards improving Brazilian public education.

Keywords: Literacy. External assessment. Education. Educational policy.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Cartilha da Amazônia | 41 |
| Figura 2 - Um dos textos que compõe a Cartilha Amazônida..... | 41 |
| Figura 3 - Cartilha Encontro das Letras..... | 42 |
| Figura 4 - Mapa do município de Manaus, com a sinalização das unidades ensino de acordo com a Divisão Distrital | 65 |
| Figura 5 - Fluxograma do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (SADEM) | 66 |
| Figura 6 - Documentos norteadores para o Bloco Pedagógico da SEMED/Manaus | 77 |
| Figura 7 - Questão de número um da ADE 2016 | 98 |
| Figura 8 - Questão número um da ADE 2019 | 99 |
| Figura 9 - Questão número dez da ADE 2021..... | 100 |
| Figura 10 - Questão correspondente à habilidade H1 da ADE 2016..... | 101 |
| Figura 11 - Questão correspondente à habilidade H2.2 da 2ª ADE de 2019..... | 102 |
| Figura 12 - Questão correspondente à habilidade H1 (2H1.1) da ADE 2021 | 103 |
| Figura 13 - Descrição do Processo da Teoria de Resposta ao Item (TRI) depois dos dados já processados..... | 105 |
| Figura 14 - Corresponde ao Item 14 da avaliação do 2º ano do EF da 1ª ADE realizada no ano de 2021 | 107 |
| Figura 15 - Questão correspondente à habilidade H10 da ADE 2021..... | 108 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - 1ª avaliação da ADE – 2º ano – alfabetização – 2021 - SEMED/Manaus - Índice de Dificuldade Esperada e Índice de Dificuldade Adquirida | 109 |
| Gráfico 2 - 2ª avaliação da ADE – 2º ano – alfabetização – 2021 - SEMED/Manaus - Índice de Dificuldade Esperada e Índice de Dificuldade Adquirida | 109 |
| Gráfico 3 - 1ª e 2ª ADE – 2º ano – alfabetização – 2021 - SEMED/Manaus..... | 110 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Algumas Cartilhas de Alfabetização utilizadas nos séculos XIX e XX..... | 29 |
| Quadro 2 - Demonstrativo da análise da pesquisa da ADE/SEMED/Manaus | 73 |
| Quadro 3 - Dados da 2ª ADE da alfabetização realizadas nos anos 2016, 2019 e 2021 | 94 |
| Quadro 4 - Habilidades da MR avaliadas nas ADE dos anos de 2016, 2019 e 2021 | 95 |
| Quadro 5 - Das habilidades de língua portuguesa dos itens da 1ª e 2ª ADE de alfabetização do 2º ano do EF - 2021 | 111 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Metas estabelecidas para o IDEB nos anos de 2015 a 2021 | 59 |
| Tabela 2 - Classificação do Brasil na Avaliação do PISA ano de 2018..... | 62 |
| Tabela 3 - Índice do IDEB do Município de Manaus, nos anos de 2015 a 2021 | 69 |
| Tabela 4 - Quantitativo de estudantes do 1º, 2º e 3º ano do EF regularmente matriculados na Rede Pública Municipal de Manaus nos anos de 2016, 2019 e 2021..... | 74 |
| Tabela 5 - Níveis de Proficiência da Alfabetização das avaliações da ANA, Brasil, 2014 e 2016 | 78 |
| Tabela 6 - Resultado do nível da rede SEMED/Manaus da Avaliação Somativa do PMALFA 2018 | 82 |
| Tabela 7 - Resultado de estudantes alfabetizados com o PGA de 2019 nas escolas da SEMED/Manaus..... | 84 |
| Tabela 8 - Índice de Alfabetização SEMED/Manaus nos anos de 2018, 2019 e 2020 | 85 |
| Tabela 9 - Proficiência média das Capitais por Região Geográfica – ANA 2016 | 88 |
| Tabela 10 - Proficiência média das Capitais por Região Geográfica – anos de 2019 e 2021 .. | 89 |
| Tabela 11 - Resultado das avaliações de alfabetização externas do SAEB nos anos de 2016, 2019 e 2021 – Brasil – Língua Portuguesa..... | 90 |
| Tabela 12 - Níveis de proficiência das avaliações da alfabetização dos anos de 2016, 2019 e 2021 | 91 |
| Tabela 13 - Demonstrativo do resultado de proficiência do Estado do Amazonas e capital Manaus nos anos de 2016, 2019 e de 2021 | 92 |
| Tabela 14 - Resultado das questões analisadas na ADE – 2016 -2019 - 2021..... | 103 |
| Tabela 15 - Resultado do Índice de Dificuldade Esperado (IDE) e Índice de Dificuldade Adquirida (IDA) na 1ª e 2ª avaliações da ADE – 2021 | 106 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------------|---|
| ABEVE | Associação Brasileira de Avaliação Educacional |
| ADE | Avaliação de Desempenho do Estudante |
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BP | Bloco Pedagógico |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional da Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DEM | Democratas |
| EPT | Educação para Todos |
| ERCE | Estudo Regional Comparativo e Explicativo |
| GDAE | Gerência de Auditoria e Documentação Escolar |
| IEA | International Association for the Evaluation of Educational Achievement |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LLECE | Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NAEP | National Assessment of Educational Progress |
| OREAL | Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe |
| PNA | Política Nacional da Alfabetização |
| PCN | Parâmetro Curricular Nacional |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PROFA | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |

| | |
|---------------|--|
| SADEAM | Sistema de Avaliação do Desempenho do Educacional do Amazonas |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação de Manaus |
| TO | Tocantins |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| PRÓLOGO..... | 15 |
| INTRODUÇÃO | 22 |
| 1 ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA..... | 27 |
| 1.1 Um breve histórico da alfabetização no Brasil | 27 |
| 1.2 Programas de Alfabetização no século XXI..... | 34 |
| 1.3 A Política Nacional da Alfabetização (PNA)..... | 37 |
| 1.4 História da alfabetização do Lugar da Barra ao município de Manaus | 40 |
| 2 AVALIAÇÃO EXTERNA: TRAJETÓRIA NO BRASIL | 44 |
| 2.1 A origem da avaliação externa/larga escala no Brasil | 44 |
| 2.2 A influência das organizações internacionais na avaliação externa | 46 |
| 2.3 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no século XXI..... | 49 |
| 2.3.1 Conceitos de avaliação educacional e as legislações brasileiras | 55 |
| 2.3.2 A participação do Brasil em avaliações externas internacionais | 61 |
| 2.3.3 Sistema de avaliação externa na rede pública municipal de Manaus..... | 64 |
| 2.3.4 Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) da Semed/Manaus -AM | 67 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 70 |
| 3.1 Análise documental e o caminho da pesquisa | 71 |
| 4 AVALIAÇÃO EXTERNA DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS - AM..... | 74 |
| 4.1 Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico | 75 |
| 4.2 Os programas de alfabetização da Semed/Manaus após a ANA 2016..... | 78 |
| 4.2.1 O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) | 80 |
| 4.2.2 O Programa de Gestão em Alfabetização (PGA) | 83 |
| 4.3 A avaliação da alfabetização do Sistema de Avaliação Educacional Básica | 87 |
| 5 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE (ADE) | 94 |
| 5.1 Matrizes de referência da Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE..... | 95 |
| 5.2 Cadernos de questões da Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE | 97 |
| 5.3 Índice de Dificuldade Esperado (IDE) e Índice de Dificuldade Adquirido (IDA) da ADE 2021..... | 105 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 113 |
| REFERÊNCIAS | 116 |
| ANEXO A – Modelo de Ficha de Acompanhamento Bimestral | 128 |
| ANEXO B – Instrumento de Acompanhamento da Aprendizagem do 1º ano | 129 |
| ANEXO C – Língua Portuguesa – Bloco Pedagógico 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental | 133 |
| ANEXO D – Carta de Anuência..... | 147 |

PRÓLOGO

Eu vivi esta história.

Quando iniciamos uma nova experiência, especialmente na área da Educação, consideramos importante ter um olhar na nossa trajetória, de onde partimos e aonde queremos chegar. Complementando esse pensar, Cunha (1997, p. 188) nos diz: “A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”. Esse olhar para um tempo que já passou proporciona colocarmo-nos no momento histórico e percebermos os autores que fizeram parte da nossa história.

Com formação em escolas públicas que, de certa forma, ainda é o anseio de muitos que por motivos diversos não tiveram oportunidade de ingressar, por outro lado, desacreditada por partes da sociedade que possuem uma estabilidade econômica e preferem colocar seus filhos em escolas particulares em vez de escolas públicas. Minha vida escolar inicia-se nos meados do século XX, no Grupo Escolar Murilo Braga, o que me leva a brincar com os colegas de trabalho que sou do século passado, o que é verdade.

Grupo Escolar, para uma criança que não tinha o entendimento do que isso significava, era um local para brincar, correr na grama do quintal, comer a merenda da escola que era deliciosa e olhar o Rio Negro que passava depois de uma ribanceira atrás da escola. Quando a professora explicava que Manaus ficava à margem esquerda do Rio Negro, como criança pensava: “*eu estou aqui na margem esquerda*”.

Então, recordo que no período de 1972 a 1975, no Grupo Escolar Murilo Braga, Manaus, AM, éramos orientados a formar filas e obedecer aos comandos: “distância”, “em forma” “sentido” e “descansar”, e todos tinham que atender a ordem da Diretora que ficava ao lado da Bandeira do Brasil. Esse ritual ocorria todos os dias para iniciar os cânticos dos hinos: Hino Nacional, músicas do IX Congresso Eucarístico Nacional¹ e um jingle que dizia mais ou menos assim, “*Eu te amo meu Brasil, eu te amo, meu coração é verde, amarelo, branco azul anil...*”, e nas datas comemorativas, tais como: Dia do Soldado, Independência do Brasil, Dia da Bandeira e Proclamação da República, passávamos um maior tempo entoando os hinos.

Como referido por Freire (1994), no texto intitulado “Que saudade da professorinha”, a primeira professora a gente nunca esquece. Recordo dela com gratidão e respeito, a

¹ Manaus sediou em 1975 o IX Congresso Eucarístico Nacional, com o tema: Repartir o Pão.

Professora Maria da Conceição, não posso dizer que era carinhosa, não lembro de afagos ou gesto de carinho, lembro dela sentada corrigindo os cadernos.

Uma lembrança marcante que ainda possuo foi de um momento de avaliação, outra criança da sala de aula (essa menina, hoje adulta, poucos anos atrás, me reconheceu e falou comigo) olhou para a prova que eu estava fazendo e disse que estava toda errada, pegou minha prova, rabiscou toda e entregou para a professora, que ao ver, me chamou e mandou apagar tudo e responder novamente, todos foram para casa e fiquei chorando. Uma situação que para mim era difícil, não entendia o que era prova, pois cheguei na escola já sabia ler e escrever palavras e frases simples, assim como as operações de adição e subtração com dezenas, pois minha mãe me ensinava em casa o pouco que sabia.

Ao lembrar esse fato, considero a atitude da Professora correta, pois ela demonstrou sensibilidade e conhecimento das habilidades de seus alunos e conduziu a situação de uma forma que o aluno não se prejudicasse diante no momento avaliativo.

O estudante que cursava o Ginásio (5^a a 8^a série, antigo 1^o Grau), poderia se considerar um vitorioso, eram poucos os que conseguiam dar continuidade a escolarização, principalmente no bairro que residíamos. Um dos motivos do impedimento era a condição financeira das famílias, onde as crianças maiores precisavam cuidar de irmãos menores para que os pais pudessem trabalhar.

Entre os anos de 1976 e 1979, já na Unidade Educacional Estelita Tapajós, no bairro de Educando, íamos a pé para o colégio com a vista do Rio Negro presente em parte do caminho. A disciplina de História (especificamente conteúdos referentes à História do Brasil) me chamava a atenção, ministrada pelo Professor Érico, um senhor que conseguiu se formar em História com uma idade já avançada. Um professor totalmente tradicional, não poderia deixar de ser pela formação que possuía e a época que estávamos vivenciando, mas também muito competente e carismático.

Naquele período, estudávamos em um turno as disciplinas que compunham o núcleo comum do 1^o grau e no outro participávamos de aulas no Centro Interescolar que funcionava em outro prédio distante da escola. Nesses estabelecimentos nos ensinavam noções de práticas do lar, práticas agrícolas, práticas comerciais e práticas industriais, que consistia na parte diversificada, conforme a Lei n.º 5.692/71:

Capítulo I - 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil, Lei n.º 5.692, 1971).

Quem cursava o 2º grau já terminava seus estudos, assim era considerado aqueles que alcançavam essa condição. No ano de 1980, cursei o 1º ano básico, fui privilegiada em estudar no Colégio Amazonense Dom Pedro II, conhecido pela população Manauara como Colégio Estadual, uma das escolas mais antiga de Manaus e berço da formação de intelectuais ilustres do Estado do Amazonas.

Como citado anteriormente, foi minha mãe quem me ensinou a conhecer as primeiras letras do alfabeto e, conseqüentemente, a escrever meu nome. Uma das curiosidades marcantes na infância foi vê-la ensinando em casa jovens e adultos não alfabetizados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e, como toda criança, ela era meu espelho, e uma das brincadeiras preferidas era dar aula para as crianças da vizinhança.

Após o término do 1º ano básico do 2º Grau, tínhamos que escolher a formação pretendida para nos profissionalizar. Sem dúvida foi o magistério que escolhi, e para ingressar no Instituto de Educação do Amazonas (IEA) era preciso prestar o mini vestibular. Fui aprovada e então iniciou minha formação como professora primária e o prazer de usar uma farda com gravatinha, pois na época do bicentenário do IEA estavam resgatando a primeira farda das normalistas.

Em 1984, fiz um mini vestibular para cursar os Estudos Adicionais em Educação Infantil e retornei ao IEA, essa formação é considerada hoje um Pós-técnico. Aquele período caracteriza a dificuldade que tínhamos para estudar, precisávamos sempre passar por exames para conseguir uma vaga na escola pública.

No ano de 1992, fui aprovada no concurso para professora na Secretaria Municipal de Manaus (SEMED), a primeira experiência como professora em uma escola comunitária com a direção da comunidade e os professores cedidos pela Prefeitura. Esse Centro Comunitário oferecia Educação Pré-Escolar para crianças no diurno e no noturno, Educação de Jovens e Adultos.

Em 1993, obtive a aprovação no concurso da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas (Seduc) e no curso de Pedagogia na Universidade do Amazonas (UA). Para conciliar trabalho e faculdade, a noite lecionava para a Educação de Jovens e Adultos, a tarde ensino fundamental anos iniciais e no horário da manhã ia para a universidade após deixar os filhos na escola.

Recordo do primeiro dia na escola, a primeira turma que iria trabalhar era de 1ª série, crianças de sete anos. Ao chegar na escola, a diretora me entregou o diário de classe e já disse que eu teria que dar aula naquele momento, fui para a sala de aula sem planejamento e sem saber o que fazer, com 40 crianças arrumadinhas e quietinhas me olhando, minha primeira

reação foi me apresentar e perguntar o nome deles e, como já estava com o diário em mãos (escola administrativamente bem organizada), fiz o registro da presença dos alunos.

Resolvi escrever toda a família silábica no quadro, como primeira atividade escolar, os alunos terminaram junto comigo, e naquele momento vi que o caminho não era esse, então comecei a pesquisar em livros como iria trabalhar a alfabetização com meus alunos. Outro fato interessante foi que 30 dias depois, na minha primeira reunião com a pedagoga, a primeira orientação foi: se chegar alguém da Secretaria e lhe perguntar qual método você utiliza, responda que é o eclético. Novamente, vou atrás de entender o que é o método eclético, entendi que seria uma combinação entre o método sintético e analítico.

Iniciei, assim, a vida acadêmica e profissional, a qual me possibilitou uma experiência que considero gratificante ao conciliar a teoria e prática durante o período em que cursava a faculdade de pedagogia. O período de 1992 a 1997 foram anos de experiências riquíssimas com Educação Infantil, Ensino Fundamental, Aceleração da Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos.

Com três anos de docência na sala de aula, fui convidada a uma nova experiência, como professora da TV Escola, um projeto do Ministério da Educação e Cultura (MEC), destinado a oferecer programas educativos com conteúdos curriculares para subsidiar os professores na sala de aula. O professor destinado a essa atividade possuía uma grade de programação de aulas para gravar em fitas VHS, fazer a sinopse das aulas, bem como incentivar e disponibilizar os programas gravados aos professores de acordo com seu planejamento a utilizar o conteúdo da TV Escola em suas aulas.

No ano de 2000, a participação como formadora dos Parâmetros Curriculares em Ação (PCNs) oportunizou a experiência e o conhecimento da metodologia de alfabetizar com texto, contribuindo na minha formação como pedagoga e professora. As formações eram destinadas aos professores da Educação Infantil. Naquele período, estava trabalhando no turno matutino em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que atendia o maternal (três anos), primeiro período (quatro anos), segundo período (cinco anos) e o terceiro período (seis anos). Durante a permanência no CMEI, desenvolvíamos a metodologia de alfabetização com texto e projetos, uma experiência significativa por permitir a socialização da formação dos PCNs com os colegas de trabalho.

Ainda no ano de 2000, enquanto professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no horário noturno, precisei abandonar para cursar uma Especialização em Gestão Escolar no período de agosto de 2000 a setembro de 2001, uma parceria entre a Universidade do Amazonas e a Secretaria Municipal de Educação. Foi uma formação importante para refletir

sobre o sistema educacional e a gestão escolar, algo complexo diante da diversidade presente em uma comunidade escolar.

No ano de 2002, uma nova experiência profissional surgiu, de assessoramento pedagógico em um dos Distritos Educacionais da Semed, compondo uma equipe de assessores de Educação Infantil na Zona Leste de Manaus. Uma nova realidade, de uma escola com sete salas de aula, para o macrossistema, com um grupo de escolas em uma região com identidade, dinâmicas, metodologias e comprometimentos distintos com a educação, o que possibilitou novos conhecimentos sobre como funcionava uma gerência educacional.

Com a equipe de Educação Infantil do Distrito Leste, elaboramos e desenvolvemos o Projeto Ludcriando, cujo objetivo era trabalhar as dimensões pedagógicas contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no campo das experiências e conhecimento do mundo dos eixos contidos no referido documento, tais como: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Outro projeto desenvolvido com a equipe de Educação Infantil e Educação Ambiental foi o Jogos de Educação Infantil e Meio Ambiente (JEIMA), com o objetivo de trabalhar os eixos contidos no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e o Meio Ambiente, esse projeto permaneceu por mais tempo na Divisão Distrital, contribuindo com a formação das crianças.

No ano de 2004, com a aprovação no concurso para pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas, solicitei exoneração do cargo de professora e assumi como pedagoga no IEA, iniciando a experiência com o Ensino Médio. Com a implantação das Escolas de Tempo Integral no Estado, no ano seguinte, o IEA deixou de atender no horário noturno. Surge uma nova experiência em uma Escola Estadual com doze salas de aula que oferecia EJA Fundamental anos Iniciais e Finais, com uma proposta modular, e o Ensino Fundamental e Médio Regular, uma atenção desdobrada para coordenar ensino e modalidades distintos em um único turno.

No ano de 2005, quando fui trabalhar na Sede da SEMED em Manaus, como assessora pedagógica na Divisão de Ensino Fundamental (DEF), novo aprendizado, destaco a experiência do estudo da proposta curricular da época, entre outras atividades destinadas ao Ensino Fundamental, como Meio Ambiente, Estudo da Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Temas Transversais, o que me permitiu vivenciar a implantação da Lei n.º 10.639/2003, que alterava a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996), para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, fato de suma importância para a escola refletir com sua

comunidade sobre posturas racistas, infelizmente presentes ainda em meados do século XXI, que causa um desrespeito sem precedentes e a inaceitável negação dos direitos humanos.

No retorno ao assessoramento pedagógico na Zona Leste no ano de 2009, deparei-me com a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica, direcionada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. No período que antecedia a avaliação, enquanto assessora, orientava os procedimentos necessários para a aplicação da prova e correção. A equipe escolar era responsável por encaminhar ao Distrito Educacional os resultados, que passávamos para uma planilha e enviávamos para a Divisão do Ensino Fundamental na sede da secretaria. Observávamos que os retornos da secretaria demorava. Enquanto assessores pedagógicos das escolas, orientávamos as escolas para que trabalhassem com as crianças os descritores que elas apresentavam dificuldades para que essa etapa fosse vencida.

Em 2011, com a oportunidade de trabalhar na Gerência de Documentação e Auditoria Escolar (GDAE) retorno à sede da SEMED, a primeira experiência foi com a formação em serviço com secretários escolares sobre o Regimento Geral das Unidades Escolares, auditorias *in loco* nas secretarias das escolas para orientação a respeito da vida escolar dos estudantes da rede, orientações técnicas pedagógicas para direcionar o cumprimento dos dias e horas letivos do calendário escolar, bem como solucionar equívocos ocorridos no histórico de estudantes durante as mudanças ocorridas no sistema educacional, como exemplo: seriação, ciclo de formação, transição do ensino de oito anos para o ensino de nove anos, correção de fluxo e Educação de Jovens e Adultos, e, também, orientação quanto à legislação escolar e as alterações da LDB que influenciam no percurso escolar dos estudantes.

Particpei de comissões, como: Reformulação do Regimento Geral das Unidades Escolares, Credenciamento das Escolas Municipais, Propostas Curriculares do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Bloco Pedagógico e da Proposta de Educação em Tempo Integral da Secretaria, e outras atividades que possibilitaram um maior entendimento pedagógico e administrativo de uma escola.

Quando, no ano de 2017, foi divulgado o resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizada em 2016, dúvidas e questionamentos surgiram diante do resultado da ANA. A avaliação demonstrava que o Brasil apresentava resultado insatisfatório no nível de alfabetização, despertando o interesse em pesquisar como a Secretaria Municipal de Educação de Manaus trabalhava os resultados das avaliações nacionais nas escolas de sua rede.

O interesse e a curiosidade me levaram ao mestrado, pois esse possibilitaria realizar uma pesquisa que me levaria a responder os meus questionamentos a respeito da avaliação da alfabetização da rede pública de Manaus.

O ingresso no Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidade (PPGECH) oferecido na Universidade Federal do Amazonas, polo de Humaitá, uma cidade ao sul do Estado do Amazonas, além de trazer a satisfação de conhecer a região e uma população receptiva, oportunizou um aprofundamento da temática da pesquisa, assim como as pesquisas acadêmicas realizadas nas disciplinas oferecidas pelo curso permitiram uma reflexão a respeito do que é ser um professor pesquisador, como cita Paulo Freire, quando escreve que ensinar precisa pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no campo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

Enquanto professora e pedagoga, sempre sentia falta e necessidade de estudar e pesquisar sobre a educação, procurava no pouco tempo vago realizar leituras de livros com a temática pedagógica. Contudo, em uma jornada de 12 horas de trabalho diárias torna-se exaustivo e requer muito esforço e tempo para realizar concomitantemente as duas ações, estudar e trabalhar. Os professores que se dispõem a vivenciar essa situação enfrentam muitas dificuldades, por mais que reflita em sua prática e na sua qualificação profissional.

Sendo assim, o retorno à vida acadêmico e a conclusão do curso de mestrado foi a realização de um sonho, pois o conhecimento que a pesquisa acrescenta na nossa vida pessoal, profissional e social, acaba se transformando em maior autoestima. Além disso, sinto este momento como um presente que recebo nesse novo ciclo de vida, ao completar 60 (sessenta) anos, principalmente enfrentando o etarismo que se instala na sociedade do século XXI, impulsionando-me a demonstrar que a idade, não é empecilho para desempenhar qualquer atividade, desde que demonstremos compromisso e comprometimento neste fazer.

Agradeço a Deus, a família e aos professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidade PPGECH da Universidade Federal do Amazonas – UFAM – Polo Humaitá, a oportunidade de vivenciar esse momento histórico da minha vida.

INTRODUÇÃO

Ensinar as crianças a ler e escrever é uma das maiores responsabilidades das escolas em toda sua história. A aprendizagem da leitura e da escrita, para Mortatti (2010, p. 329), “é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão”. Sendo essa uma questão que reflete em todo o processo educacional do estudante, uma problemática que o país vem enfrentando evidenciada nas avaliações externas da educação básica, reacendendo a necessidade de mudança de prioridade educacional, especificamente na alfabetização das crianças nos anos iniciais de sua escolarização.

Ao situarmos a partir da Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, essa representou uma conquista democrática da população frente as questões sociais até então almejadas. Foi um período de forte influência dos organismos financeiros internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros que cobravam a necessidade de um acompanhamento do processo educacional. Segundo Libâneo (2012), o interesse desses organismos internacionais para o aprimoramento dos sistemas escolares era com o intuito de atender o interesse da globalização, que estava voltada ao processo produtivo e de consumo.

Nesse sentido, Afonso (2013) aponta as características de um Estado-avaliador em duas fases distintas:

1ª fase do Estado Avaliador – 1980-1990 “Prioridade ao controle social por parte do Estado [...] consistindo em políticas avaliativas e de accountability. Incremento de avaliações externas nacionais e em larga escala. A 2ª fase do Estado Avaliador anos finais de 1990 e atuais 2000 – Retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instancias internacionais e transnacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial...) (Afonso, 2013, p. 278).

Dessa forma, implementa-se a política avaliativa e a responsabilidade das instituições escolares em apresentarem bons resultados. Nesse período, o governo, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já realizava avaliações em alguns níveis de ensino, como o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, e, o mais conhecido, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possibilita a muitos jovens o ingresso ao ensino superior.

A avaliação externa realizada para o diagnóstico da educação brasileira apresentou uma problemática na educação básica, um alto índice de crianças que não conseguem ser alfabetizadas na idade e no período escolar reservado a esse processo, ou seja, nos três

primeiros anos do Ensino Fundamental (EF), assegurando a sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas propostas à alfabetização, conforme a Resolução 07/CNE/CEB/2010, que fixa diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n.º 13.005/2014), que estabelece metas educacionais a serem cumpridas até o ano de 2024.

Segundo Soares (2021), o fracasso escolar na alfabetização antes era demonstrado por avaliações internas, realizadas nas escolas, nas classes de alfabetização nos anos iniciais² do EF. Hoje, há duas décadas do século XXI, esse fracasso é evidenciado nas avaliações externas, nacionais e até mesmo nas internacionais, e não somente nos anos iniciais, mas propaga-se por todo EF e Médio. Ainda segundo a autora, esses indícios foi o que levou o PNE 2014 a estabelecer, entre suas metas, a alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental, tendo em vista os resultados insatisfatórios nas avaliações externas. Um desencontro com o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada em 2017, que em seu texto estabelece dois anos para a alfabetização, ou seja, alfabetizar as crianças até os sete anos de idade e não mais aos oito, anos com estabelecia a Resolução 07/CNE/CBE/2010.

De acordo com Libâneo (2012), atualmente o conceito de avaliação educacional abrange não somente a avaliação da aprendizagem e das instituições escolares, como também o sistema de ensino que possui o objetivo de diagnosticar o sistema escolar nacional e regional, a fim de reorientar a política educacional do país, assim como gerar indicadores de qualidade de acordo com os resultados alcançados nas avaliações realizadas pelos estudantes. Por tudo isso, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), em sua Meta 5, estabelece sete estratégias³ e possui a perspectiva de até o término de sua vigência alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do EF. Essa meta é acompanhada por meio do desempenho dos estudantes nas avaliações externas da alfabetização que tem sido realizadas desde 2013⁴ em busca da melhoria da qualidade da educação pública.

O interesse em investigar o objeto da pesquisa ocorreu a partir do trabalho realizado na Gerência de Auditoria e Documentação Escolar (GDAE), na Secretaria Municipal de

² A história da educação passou por algumas transições, até o século 20, organizava-se em séries anuais, a partir do século XXI em anos escolares.

³ As estratégias da Meta 5 do PNE 2014 estão disponíveis no site do PNE em Movimento: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 dez. 2023.

⁴ O resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2013 encontra-se em um relatório divulgado pelo Inep, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-2013-2014-volume-2-2013-analise-dos-resultados>. Acesso em: 9 dez. 2023.

Educação de Manaus (SEMED), quando analisamos a Ata Final de Desempenho Escolar no final do ano escolar. E nas avaliações de regularização do Bloco Pedagógico (BP), uma avaliação realizada aos estudantes que haviam sido aprovados no 3º ano do EF e não alcançavam a média⁵ da aprovação no BP. No mesmo período, o INEP, no ano de 2016, divulgava que o resultado das Avaliações Nacionais de Alfabetização (ANA) não apresentavam resultado satisfatório, sentindo a necessidade de compreensão de como ocorria esse processo da avaliação externa na alfabetização, tendo em vista ainda exercer a função de pedagoga na educação básica em escola pública e a necessidade de manter uma discussão sobre a alfabetização que considero esquecida no âmbito educacional. E diante da problemática das crianças chegarem ao 3º ano do ensino fundamental apresentando um resultado com mais de 50% não satisfatório na avaliação externa realizadas pelo INEP. Surgem os seguintes questionamentos: Qual ação a Secretaria Municipal de Educação de Manaus realizou diante dos resultados insatisfatórios da ANA no ano de 2016? Como a Semed/Manaus acompanha os estudantes no período da alfabetização?

Esse questionamento nos conduzem a seguinte questão norteadora: Qual a contribuição das avaliações externas da alfabetização para a melhoria da educação básica na rede pública municipal de Manaus?

Para responder tal questionamento fizemos um recorte temporal de 2016 a 2021, a partir de informações da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), uma avaliação externa em larga escala da Secretaria Municipal de Ensino de Manaus criada em 2014, que tem por objetivos avaliar, diagnosticar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa e matemática nas escolas da SEMED/Manaus.

Elegemos como objetivo geral, analisar os resultados das avaliações de alfabetização da ADE da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus nos anos de 2016, 2019 e 2021. Esses anos são importantes por ser 2016 o último ano que a avaliação ANA ocorreu no 3º ano, conforme as orientações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do PNE 2014; o ano de 2019, por ser quando a avaliação passa a ser realizada no 2º ano, conforme preconiza a BNCC; bem como as avaliações aplicadas ano de 2021, por ser um ano histórico por termos enfrentado uma pandemia mundial.

Para nortear a pesquisa, recorreremos aos objetivos específicos: 1) descrever os programas de políticas públicas de alfabetização implementados na rede pública municipal de

⁵ Resolução n.º 33/CME/2013, de Manaus, dos resultados do Bloco Pedagógico (BP): o estudante que consolidar as capacidades de acordo com a Proposta Curricular e não alcançar a média de aprovação do BP no 1º e 2º ano, pode ser avaliado pela Banca Examinadora.

educação de Manaus no período de 2016 a 2021 após o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do ano de 2016; 2) identificar os resultados da ADE nos anos de 2016, 2019 e 2021; e 3) analisar o resultado da ADE do 2º ano do Ensino Fundamental do ano de 2021.

Muito tem se discutido sobre alfabetização, principalmente o tempo a ser alcançado nesse processo, o método a ser aplicado, a idade ideal para ser iniciada e as concepções que cercam esse processo da leitura e da escrita. Assuntos discutidos em vasta literatura de pesquisadores e educadoras, como Mortatti (2000, 2012, 2019), que desenvolve pesquisa sobre a história da alfabetização no Brasil, Ferreiro e Teberosky (1999), que apresentam a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro (2000), que descreve os estágios que o aprendiz passa no processo da alfabetização, Soares (2008, 2021) e Tfouni (2004) sobre o letramento e a alfabetização, entre outros, que nos possibilitam o conhecimento e a compreensão teórica dos conceitos socialmente construídos ao longo da história da alfabetização no Brasil.

Nosso referencial teórico que fundamenta a discussão sobre avaliação e se ancora em Vianna (2005), Freitas *et al.* (2009), Luckesi (2011, 2018), Gatti (1993, 2002, 2012, 2014), Comar (2021), Libâneo (2012); Bonamino e Souza (2012); Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) entre outros, e sobre as principais legislações brasileiras que legitimam e regulamentam a aplicação das avaliações externas/larga escala nas escolas públicas e privadas do país, possibilitam uma revisão da série histórica das avaliações do SAEB até o ano de 2021.

Quanto aos caminhos a percorrido para a realização da pesquisa, utilizamos de uma abordagem qualitativa, que, segundo Creswell (2021, p. 3), “é uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que o indivíduo ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Fundamentamo-nos na pesquisa documental que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 38), “pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema”. Dessa forma, permite-se uma compreensão do objeto da pesquisa e uma reflexão da importância da alfabetização na educação básica.

O texto da dissertação apresenta na primeira seção um breve histórico da alfabetização no Brasil, em um recorte temporal que inicia na Proclamação da República até o ano de 2021, o que possibilita um entendimento sobre como ao longo dos anos se tem pensado no processo da alfabetização no país.

Na segunda seção, apresentamos um panorama da trajetória da avaliação educacional

no Brasil, para o qual nos situamos na década de 1980, o que nos permitiu o entendimento sobre como é realizada a avaliação externa da alfabetização e sua relação no processo de alfabetização nos anos iniciais da educação básica.

Seguindo na terceira seção descrevemos a metodologia proposta para a pesquisa qualitativa de cunho documental, que busca responder ao questionamento da contribuição da avaliação externa no processo de ensino e aprendizagem, especificamente na alfabetização na SEMED/Manaus, na quarta seção apresentamos o resultado da pesquisa o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) e o Programa Gestão da Alfabetização (PGA), ambos desenvolvidos na secretaria após o resultado da ANA do ano de 2016 apresentar um resultado que indicava a necessidade de investimento na alfabetização das crianças, pois, esse processo refletia nos anos escolares seguintes e conseqüentemente em toda a educação básica, bem como, a análise da ADE, como foram desenvolvidas as referidas avaliações e os resultados decorrentes da pesquisa.

Nas considerações finais abordamos nossas compreensões e expectativas da contribuição da temática, assim como, que o resultado possa uma reflexão coletiva e a alfabetização seja reconhecida e valorizada como prioridade no processo escolar das crianças, contribuindo com a sua permanência na escola.

1 ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

A escola percorre um longo caminho para ensinar a criança a ler e escrever. A história por ela experienciada merece ser cuidadosamente analisada em sua época e contexto, para podermos somar com as novas pesquisas na perspectiva de refletirmos e apropriarmos-nos do conhecimento em busca de melhor compromisso com a alfabetização das crianças nos primeiros anos de sua escolarização. Assim sendo, nesta primeira seção temos por objetivo compreender o percurso da alfabetização no Brasil, por meio de um breve percurso histórico até o meado do ano de 2021, diante da importância que a mesma possui na educação básica do país.

1.1 Um breve histórico da alfabetização no Brasil

Com a Proclamação da República em 1889, século XIX, inicia-se uma nova fase no sistema educacional brasileiro. Nesse período, conforme Mortatti (2019, p. 29), “A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano [...]”. Ainda segundo Mortatti (2019), para os ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. Podemos considerar que esses ideais não alcançaram a todos, entre os quais estão os ex-escravizados após a abolição da escravatura no Brasil em 1888.

Segundo Carvalho (2002, p. 52), “No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem emprego”. Tais ideais referidos não trouxeram mudanças significativas à classe mais desfavorecida, que carecia de condições sociais diversas como moradia e trabalho para sua sobrevivência. Neste sentido, aprender a ler e a escrever lhe possibilitaria direitos civis, como o voto, pois só tinha direito ao sufrágio, entre outros critérios, quem não era analfabeto.

Na segunda metade do século XIX iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas Cartas de ABC. Segundo Soares (2021), aprender a ler e escrever necessitava conhecer o alfabeto para combinar consoante com a vogal para a formação de sílabas, era um método de soletração, uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita.

A leitura e a escrita [...] cuja aprendizagem estava restrita a poucos e ocorria [...] no âmbito privado do lar, ou [...] nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, laica e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. [...] as práticas de leitura e escrita passaram a ser

submetidas a ensino organizado, sistemático, metódico e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (Mortatti, 2019, p. 29).

A partir do momento em que o Estado assumiu para si a responsabilidade da educação, precisava garantir a efetivação no ensino oferecido e atender as várias dimensões que o processo de ensino e aprendizagem requer, como propor o currículo, a metodologia e a avaliação, ou seja, a sistematização do processo escolar. E, ainda, contratar profissionais preparados e do aperfeiçoamento continuado, além da formação inicial, fator indispensável para garantir a qualidade do ensino diante das constantes mudanças e interesses da sociedade, com efeito na alfabetização das crianças.

De acordo com Mortatti (2000), um dos defensores da alfabetização nas escolas públicas atuou mais especificamente nos Estados de São Paulo e Espírito Santo, foi o professor da Escola Normal de São Paulo, Antônio Silva Jardim (1860-1891), que apresentou e divulgou a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, do poeta português João de Deus⁶ (1830-1896), que consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras, considerada uma evolução na alfabetização no século XIX.

No final do século XIX, segundo Perez (2008), para atender aos princípios republicanos, surge a idealização de uma educação em massa, pois a educação significava progresso nos discursos político-pedagógicos. Com isso, sinaliza-se a importância do conhecimento da língua portuguesa por parte da população e começa-se a procura por um método de alfabetização.

Segundo Soares (2021), no final do século XIX e início do século XX dois caminhos foram seguidos para o ensino inicial da leitura e da escrita: o método sintético, que consistia na identificação das letras e sílabas; e o analítico que iniciava com a compreensão da palavra para depois partir para o valor sonoro e grafema, se perpetuou na escola até os anos 1980.

De acordo com Albuquerque e Ferreira (2019, p. 253), “a história da alfabetização no Brasil se confunde com os diferentes métodos desenvolvidos para o ensino da leitura e da escrita”. As chamadas cartilhas destinadas à alfabetização, cada uma em sua época, ofereciam aos professores seus métodos que, segundo seus autores, revolucionariam sua prática pedagógica no processo de alfabetização das crianças. De qualquer modo, o professor alfabetizador necessita de recursos que o ajude na sistematização do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, oferecendo a criança estímulos que favoreça seu

⁶ A cartilha Maternal ou Arte da Leitura do poeta português João de Deus, publicada 1878, encontra-se um exemplar na Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: https://bndigital.bnportugal.gov.pt/viewer/68713/download?file=1-1733-v_0000_capa-guardas2_t24-C-R0072.pdf&type=pdf&navigator=1. Acesso em: 4 set. 2023.

entendimento e compreensão de como ocorre a escrita das palavras.

Selecionamos cronologicamente algumas cartilhas que se destacaram no percurso da história da alfabetização, conforme Mortatti (2000):

Quadro 1 - Algumas Cartilhas de Alfabetização utilizadas nos séculos XIX e XX

| CARTILHAS UTILIZADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS | | | |
|--|-------------------------------------|---|---|
| ANO | CARTILHA | AUTOR(A) | MÉTODO |
| 1892 | Cartilha Primeiro livro de leitura | Felisberto de Carvalho | Método da silabação |
| 1890-1990 | Primeiro Livro de leitura | Maria Guilhermina Loureiro de Andrade | Método palavração |
| 1902 | Arte da Leitura | Professor Luiz Cardoso Franco | Método da palavração, influenciada pela Cartilha Maternal de João de Deus |
| Final século XIX e início do século XX | Cartilhas das Mães | Arnaldo de Oliveira Barreto | Método analítico |
| 1902 | Cartilha Moderna | Ramos Roca Dordal | Método analítico |
| 1909 | Cartilha Analytica | Arnaldo Oliveira Barreto | Método analítico |
| 1909 | Meu Livro | Theodoro Jeronymo Rodrigues Moraes | Método analítico |
| 1910 | Cartilha Infantil | Carlos Alberto Gomes Cardim | Método analítico; |
| 1916 | Nova Cartilha Analytico Synthetica | Mariano de Oliveira | Método analítico |
| 1920 | Cartilha – Ensino rápido da leitura | Mariano de Oliveira | Método analítico |
| 1920 | Cartilha Primeiro Livro | Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas | Método analítico |
| 1923 | Cartilha de Alfabetização | Benedicto Maria Tolosa | Método analítico |
| 1926 | Cartilha Proença | Antonio Firmino de Proença | Método analítico |
| 1928 | Cartilha do Povo | Manoel Bergström Lourenço Filho | Método sintético e analítico |
| 1957 | Cartilha Upa Cavalinho | Manoel Bergström Lourenço Filho | Método analítico |
| 1940 | Cartilha Sodré | Benedicta Stahl Sodré | Método analítico |
| 1948 | Cartilha Caminho Suave | Branca Alves de Lima | Método eclético |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de Mortatti (2000).

Essas cartilhas utilizadas após a Proclamação da República, nos séculos XIX e XX, e por muitos anos como recurso para subsidiar sistematicamente os professores alfabetizadores por meio dos métodos de alfabetização nelas contidas. Por conseguinte, consideradas cada uma em sua época a única metodologia de alfabetização aplicada nas escolas públicas brasileiras.

A discussão da alfabetização no Brasil, de acordo com Soares (2021), até os anos 1980, acreditava-se em um método para a solução do fracasso escolar, sempre concentrado

nas séries/anos iniciais, e apresentava um alto índice de reprovação, repetência e evasão.

Como o fracasso persistia a despeito do método em uso, a cada momento um novo método era tentado, e assim o pêndulo oscilava: ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora uma ou outra modalidade de método analítico: silábico, palavrção, fônico, sentencição, global (Soares, 2021, p. 23).

A partir da década de 1970, um estudo realizado pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, com referência na teoria de Jean Piaget⁷, por conseguinte, seu orientador no doutorado, e com a colaboração de Ana Teberosky, investigaram a aquisição da leitura e da escrita com crianças que frequentavam uma escola do subúrbio de Buenos Aires. Daí originou a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a qual demonstra que a criança já possui hipóteses de escrita antes de entrar na escola, assim como apresenta os estágios linguísticos na evolução da leitura e da escrita realizada durante a aprendizagem das crianças.

De acordo com Mortatti (2019, p. 39):

A partir do início da década de 1980, [...], em decorrência de novas urgências políticas e sociais [...], a fim de se enfrentar, em especial, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. [...], introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores.

A psicogênese da língua escrita, a qual tem a concepção de que a criança já possui o sentido da escrita e uma linguagem própria adquirida nas interações sociais antes de ingressar a escola, contrapõe-se ao método tradicional, por ser mecânico no sentido de repetição de letras ou cópias. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24), “a criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala em sua volta, formulando hipótese e recriando por si mesma a linguagem [...]”. Sendo assim, ela constrói de sua maneira a possibilidade da escrita, evoluindo conforme vai se apoderando da construção do processo da escrita. Cabe ao professor mediar e conduzir o processo de aproximação da forma que a criança pensa e age durante suas hipóteses, para que perceba os supostos erros e acertos.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193), em sua pesquisa realizada com crianças na idade de quatro a seis anos, definiram cinco níveis sucessíveis no processo da evolução da escrita:

Nível 1: escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma;
 Nível 2: para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas;
 Nível 3: um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, cada letra vale uma sílaba – hipótese silábica;

⁷ Jean Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça, foi biólogo e psicólogo, desenvolveu a teoria do desenvolvimento infantil compreendendo quatro estágios: sensório-motor (do nascimento aos dois anos), pré-operacional (dos dois aos sete anos), o operacional-concreto (dos sete aos 12 anos) e o operacional formal (dos 12 anos em diante).

Nível 4: passagem da hipótese sílabica para a alfabética, a criança descobre a necessidade e a exigência de quantidade mínima de caracteres;
 Nível 5: a escrita alfabética em que a criança compreende que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193).

Podemos dizer que o resultado do estudo de Emília Ferreiro foi um divisor de águas na alfabetização. Os resultados de sua pesquisa despertaram nos educadores a atenção de observar como a criança via e pensava sobre o processo da escrita. Ao categorizar em níveis como a criança levantava as hipóteses da escrita, ajudou o professor alfabetizador a perceber e compreender como a criança pensava para escrever e, conseqüentemente, como conduzir a criança a avançar nas hipóteses e chegar na consolidação da escrita alfabética.

De acordo com Mortatti (2010), na década de 1980, outros estudos e pesquisas surgiram e ganharam destaque, como ocorreu com as propostas dos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, fundamentadas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética, e com as propostas dos pesquisadores brasileiros Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, fundamentadas no conceito de letramento. Soares (2021) conceitua o letramento como a capacidade do uso da escrita nas práticas sociais para informar ou informar-se, interagir e orientar-se no seu meio, entre outras formas que lhe possibilitam a escrita em um contexto sociocultural.

Nos meados do século XX, começa a se concretizar a proposta das escolas trabalharem com ciclo, amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 9.394/1996, que dispõe no Art. 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade [...]”. De acordo com Barreto e Sousa (2005), o ciclo foi implantado somente nas escolas urbanas, as escolas rurais não ciclaram, permaneceram na seriação, por sua especificidade de turmas multisseriadas, assim como as escolas particulares que optaram pela seriação anual. Desse modo, com a implantação do ciclo, as gestões estaduais e municipais definiam em suas propostas pedagógicas os anos iniciais do EF como progressão continuada de três ou dois anos, na expectativa de que o índice de reprovação/retenção nos três primeiros anos diminuísse e, conseqüentemente, o fracasso escolar nos anos seguintes não se configurasse. Para Alavarse (2009, p. 38):

A polarização entre ciclo e séries ganha relevância se estivesse acoplada à discussão dos procedimentos mais convenientes para o incremento do aproveitamento escolar, pois, se série significa a defesa da reprovação como ameaça capaz de levar alunos a aprender ou ciclos significa apenas o seu adiantamento, a polarização estará esvaziada de seu conteúdo político de efetiva democratização da escola.

A propósito, o ciclo surge nos primeiros anos do EF, com a proposta de uma aprendizagem contínua durante o processo de alfabetização, apresentava alguns critérios, tais como: turmas homogêneas quanto à faixa etária; o mesmo professor durante os anos propostos para cada ciclo; e, principalmente, a não retenção de um ano para o outro até o final do ciclo. Esse diferencial exige do professor alfabetizador e da equipe pedagógica da escola a percepção da não retenção anual, a qual a escola há séculos possuía como critério para aqueles estudantes que não conseguiam alcançar a média final para aprovação, ou seja, a seriação anual enraizada na reprovação e o ciclo um processo contínuo que precisava ser interpretado como possibilidade de ensino e aprendizagem.

No ano de 1990 foi instituído o Ano Internacional da Alfabetização, na Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien, Tailândia, que ocorreu no período de 5 a 9 de março de 1990. Segundo Maciel (2014), foi um momento:

[...] marcado por vários encontros, congressos e, a convite da Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia. Nesse encontro, os países-membros, entre os quais o Brasil, assumiram compromissos de erradicar o analfabetismo (Maciel, 2014, p. 117).

Ao assumir o compromisso na Conferência Mundial de Educação para Todos, e para cumprir esse compromisso de erradicar o analfabetismo, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para todos, “cujo objetivo mais amplo era assegurar até o ano de 2003, as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea” (Brasil, 1993, p. 12-13). As avaliações externas, mesmo ainda no início, sinalizam problemas pedagógicos que refletem nas avaliações, considerando a fragilidade nos objetivos e os precários métodos de elaboração curricular do ensino do país em virtude da formação inicial dos professores (Brasil, 1993).

A discussão a respeito da alfabetização começa a aparecer nos documentos educacionais normativos a partir da década de 1990. Segundo Maciel (2014, p. 118):

A partir da década de 1990, a concepção de alfabetização expressa nos documentos oficiais brasileiros procura dialogar com a definição estabelecida na Conferência Mundial de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996, que não só acolhe a definição, como reestrutura o sistema educacional, pautada na Lei Federal de Diretrizes e Bases de 1971.

Nessa década, a formação do professor da educação básica começa a ser questionada e passa a ser o foco das formações continuadas em serviço, como apontam Melo e Moral (2017). Os professores da Educação Infantil e anos iniciais do EF eram requisitados a

participarem de formações, pois a vertente neoliberal atribuía ao professor a responsabilidade dos resultados negativos na educação, uma vez que, na visão do Estado, ele não possuía uma formação técnica para alfabetizar. Para Afonso (2009, p.14), “A avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objectivos e funções, como condição *sine qua non*⁸ para o desenvolvimento do processo de prestação de conta e de responsabilização (*accountability*)”.

Nesse sentido, a responsabilidade voltada aos professores para apresentarem bons resultados à instituição escolar, aos órgãos educacionais responsáveis pela educação pública (municipal, estadual ou federal) e à comunidade escolar, impõe-lhes uma posição de cobrança por bons resultados nas avaliações a que seus estudantes são submetidos. Diante desse quadro, os governos apresentam planos educacionais para que os professores se adequem à proposta que consideram adequada ao processo de ensino e aprendizagem.

Para o cumprimento das reformas educacionais e compromisso assumido no Plano Decenal, a Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC), no período de 1995 a 1998, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com o documento introdutório, “os PCNs constituem um referencial de qualidade, [...] sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, [...]” (Brasil, 1997, p. 13). Entre os PCNs está o Parâmetro em Ação – Alfabetização, que possuía a função principal de apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania (Brasil, 1999).

Em 1999, o MEC lança o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, tendo como objetivo que os professores assumissem uma nova perspectiva de alfabetizar com texto. Esse programa tinha como finalidade apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares aos professores e especialistas em educação; analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental; contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor; criar espaços de aprendizagem coletiva e troca de experiências; potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC; incentivar o uso da TV Escola; entre outras. O público-alvo foram os professores que atuavam no EF, na Educação Indígena, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 1999).

Compreende-se, nas definições de suas funções, que os PCNs apresentavam a finalidade da garantia do investimento internacional por meio das reformas curriculares de ensino, que conseqüentemente necessitava de profissionais qualificados. Segundo Libâneo (2012, p. 161), as discussões sobre os PCNs “pecaram por ignorar a universidade e as

⁸ *sine qua non* é uma locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/sine-qua-non/>. Acesso em: 17 dez. 2023.

pesquisas sobre currículo e não contemplaram, desde o início de sua elaboração, o debate com a sociedade educacional”.

No liminar do século XXI, ocorreu uma grande atenção por parte dos órgãos internacionais quanto à educação da primeira infância, tanto que em abril do ano de 2000, em Dakar, capital do Senegal, ocorreu o Fórum Mundial da Educação, coordenado pela UNESCO. Nesse evento, especialistas se reuniram para avaliar os resultados alcançados desde a Conferência em Jomtien, em 1990, e firmarem novos compromissos.

Em relação ao Brasil, assumiu-se o compromisso de atingir os objetivos e as metas estabelecidos da Educação para Todos (EPT), entre os quais destacamos alguns que apresentam relação direta com a educação primária das crianças:

7. Comprometemo-nos a atingir os seguintes objetivos:

I – expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e maior desvantagens;

II – assegurar que todas as crianças com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencente a minoria étnica, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015 (Unesco, 2001, p. 9-10).

Com esse compromisso, o Brasil começa o século XXI em busca de melhores resultados na educação básica, a iniciar com algumas formações em serviço aos professores alfabetizadores na perspectiva de alfabetizar as crianças até no máximo os oito anos de idade.

1.2 Programas de Alfabetização no século XXI

A compreensão sobre como trabalhar o processo de alfabetização das crianças, muitas vezes, tem apresentado diferentes entendimentos a respeito. Para Tfouni (2004, p. 15), o processo de alfabetização pode ser entendido como “Ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. A discussão acerca da alfabetização ilustra a importância de todos os profissionais envolvidos com a educação expressarem a necessidade de estarem constantemente preparados para contribuir com esse processo, tendo em vista eles apresentarem vertentes e percepções distintas.

Segundo Stieg e Araújo (2017), no ano de 2001, o MEC promove uma nova formação construtivista para os professores, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Seguindo os pressupostos do PROFA, procederam o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, um programa de formação continuada a distância para professores dos anos iniciais do EF, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC), um acordo formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos, ao final do ciclo de alfabetização.

O PROFA possuía o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever, com formação permanente, oferecendo o conhecimento didático de alfabetização construídos nos últimos 20 anos (Brasil, 2001).

Para Teixeira e Silva (2021), o PROFA foi um programa com uma proposta construtivista, fundamentado em um modelo de formação voltado a teoria e prática, tendo a criança como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, em que era estimulada a construir suas hipóteses de escrita durante o processo de alfabetização.

O Programa de Formação Pró-Letramento, Mobilidade pela Qualidade da Educação, parceria do MEC com as universidades, integrava uma Rede de Formação Continuada oferecida aos professores dos anos iniciais do EF, com os objetivos de oferecer suporte pedagógico aos professores; incentivar a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos da compreensão da matemática e da linguagem; entre outros (Brasil, 2008). Segundo Teixeira e Silva (2021), no Pró-letramento:

O professor alfabetizador foi levado a pensar que apenas codificar e decodificar a língua escrita não era suficiente, sendo assim, ampliou-se o conceito de alfabetização e assim se agregou a esse processo o termo letramento (Teixeira; Silva, 2021, p. 672).

Outrossim, codificar e decodificar a língua escrita por muito tempo foi a metodologia utilizada nas cartilhas de alfabetização, mais precisamente durante o século XIX. No entanto, as pesquisas de Emilia Ferreiro, na década de 1980, demonstraram que as crianças possuem suas hipóteses de leitura e escrita e que, se trabalhadas pelo professor, possibilitam às crianças a percepção de como ocorre o processo da escrita e, conseqüentemente, avançar em suas hipóteses.

Na década de 1990 surge o termo letramento. Para Soares (2021, p. 27), “o termo letramento que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita [...], mas, também de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita”. Dessa forma, o processo da alfabetização e letramento, desenvolvidos por meio de gêneros textuais que fazem parte do convívio cultural e social onde a criança está inserida, propicia a sua compreensão da leitura, assim como a escrita é o

som da fala e a leitura é a expressão da escrita.

O PNAIC, buscou, entre seus objetivos: garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano; reduzir a distorção idade-série; melhorar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica; e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores alfabetizadores. Entre suas ações, estão: a formação continuada em serviço; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, livros didáticos; avaliação externa ao nível de alfabetização; entre outras (Brasil, 2012).

Nesse sentido, o PNAIC foi um programa que apresentou em sua estrutura todas as dimensões que o processo de formação deveria no mínimo oferecer aos profissionais envolvidos. Contudo, a sua descontinuidade, certamente, causou prejuízo a formação dos professores que estavam engajados na metodologia que a proposta lhes apresentavam de um acompanhamento sistemático de três anos na consolidação da alfabetização das crianças, e tiveram que redimensionar a metodologia que estava em prática a uma nova proposta destinada à alfabetização.

Segundo Costa, Figueiredo e Cossetin (2021), o PNAIC representava a continuidade da criança em um ciclo de alfabetização por três anos, garantindo o processo de alfabetização, porém, no final do processo não assegurava a não retenção, e permaneceu como política pública educacional destinada a alfabetização das crianças até o ano de 2018, quando foi substituído pela Política Nacional da Alfabetização (PNA).

Nessa perspectiva, Ferreira (2000, p. 31), coloca que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certos modos de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Dessa maneira, a experiência do professor torna-se fundamental para a alfabetização sistematizada no âmbito escolar. Isso sinaliza a importância desses profissionais participarem constantemente de formações, para agregarem conhecimento a sua prática pedagógica além da inicial.

No programa do PNAIC, além da formação continuada, a avaliação processual ocorreria durante o processo de alfabetização, ou seja, nos três anos de alfabetização, e quando os estudantes chegavam no terceiro ano eram avaliados pelo sistema. O programa refere que não somente as crianças deveriam ser avaliadas, e sim a escola, os professores e o sistema de ensino.

Tais avaliações podem servir de ponto de partida para se pensar a prática pedagógica, no entanto, se propõem a uma visão macro, do que ocorre no país ou na rede de ensino. Elas são pensadas para orientar políticas públicas de gerenciamento das redes de ensino, de formação de professores, de escolha de recursos didáticos,

dentre outras, mas não são dirigidas à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula, com suas singularidades (Brasil, 2012, p. 10).

Assim, entendemos que a avaliação realizada durante o processo de alfabetização, especificamente a avaliação da aprendizagem, possibilita ao professor um acompanhamento sistemático do ensino e aprendizagem e, conseqüentemente a oportunidade de rever sua prática pedagógica. Entretanto, as análises da avaliação externa insistem em associar os baixos rendimentos somente à prática pedagógica do professor, não apontando que tais resultados, na verdade provêm de um conjunto de ações, como a política pública voltada à formação de tais profissionais e os investimentos em infraestrutura, tecnologia e remuneração adequada.

Outra problemática começou a ser evidenciada nos anos iniciais do EF: o crescimento da distorção idade-série. Segundo a UNICEF (2018), o Censo Escolar de 2017 aponta que o Brasil possui mais de 35 milhões de estudantes matriculados na educação básica e sete milhões em distorção idade-série, dos quais cinco milhões estão no EF correspondente à idade dos seis aos 15 anos, e, entre esses, 1,8 milhão são estudantes do 1º ao 5º ano do EF com dois ou mais anos de atraso escolar. Isso representa 12% das matrículas nessa etapa de ensino, o que provoca a desistência no início da vida escolar, conseqüência de não conseguirem se alfabetizar nesse nível de ensino.

Nesse contexto, persiste o desafio da alfabetização e das políticas públicas destinadas a esse nível de ensino de assegurar que as desigualdades socioeconômicas dos alunos não interfiram no processo educacional, garantindo que todas as crianças, independentemente do grupo social ou classe econômica, sejam alfabetizadas. Por fim, a busca da construção de uma formação continuada aos professores, ainda demanda de muito conhecimento e investimento, perante as crianças que nascem no século XXI.

Na próxima subseção, referimos como o poder público conduziu a alfabetização das crianças no período de 2019 a 2022 com a Política Nacional da Alfabetização.

1.3 A Política Nacional da Alfabetização (PNA)

Quanto ao conceito de alfabetização, ao longo dos anos muitos surgiram na tentativa da consolidação de sua prática social na leitura e na escrita, como no estudo das primeiras letras ou do abecedário, termos utilizados no início do processo de alfabetização no século XIX. Atualmente, com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a alfabetização é o ensino das habilidades de leitura e da escrita em um sistema alfabético.

A recente política de alfabetização, instituída sobre o Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, nominada de Política Nacional de Alfabetização (PNA), revogada pelo Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023⁹, possuía como objetivos:

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata Lei n. 1300, Art.55 - 2014

III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;

IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e

V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (Brasil, 2019, art. 4).

Entre suas finalidades se destaca a priorização da alfabetização de crianças na primeira infância (quatro a seis anos) e alunos dos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano), utilizando-se dos termos “literacia” e “numeracia”¹⁰.

A maior causa dos problemas com a alfabetização recai, por assim dizer, na metodologia que os documentos oficiais propõem ou deixam de propor. Por essa razão, de tempos em tempos, velhos modos de ensinar ressurgem como novas abordagens e como a promessa de soluções (Guillen; Miguel, 2021, p. 569).

Nesse sentido, da necessidade de extinguir o analfabetismo e de atender aos interesses internacionais que o Brasil responde surgem propostas de ensino, nas alternâncias governamentais, para conduzir a alfabetização nas escolas públicas. As novas propostas provocam no professor a necessidade de se apropriar da metodologia que as acompanham para atender as metas exigidas. Entre essas, estão os resultados nas avaliações externas.

Estamos em meados do século XXI e voltamos nossa atenção para as crianças que se encontram matriculadas nas escolas públicas, essas socialmente responsáveis em alfabetizá-las, e a necessidade de políticas públicas direcionadas a esse processo é de suma importância para a permanência delas na escola, pois a habilidade da leitura e da escrita é fator determinante para sua escolarização.

A aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os alunos das instituições escolares públicas e privadas, independentemente da região geográfica, que deve

⁹ Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

¹⁰ Decreto n.º 9.765 de 11 de abril de 2019: VII – literacia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; X – numeracia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática.

ser desenvolvido ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem, conforme o que recomenda o Plano Nacional de Educação (PNE-2014). Ressalta-se que houve uma antecipação do período destinado à alfabetização, devendo ocorrer nos dois primeiros anos do EF.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidade para que os alunos apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, BNCC, 2017, p. 59).

O que conhecemos como período de alfabetização das crianças nos anos iniciais do EF nas escolas vem se configurando na política de avaliação para justificar uma política educacional voltada aos interesses políticos, gerando vítimas de uma educação excludente, uma vez que não garante a todos o direito constitucional à educação.

De acordo com Andrade (2011, p. 33), “A alfabetização é, portanto, um direito humano fundamental que deve ser assegurado a todos, mas uma alfabetização que liberte, transcenda e promova a autonomia dos sujeitos”. E, conseqüentemente, por meio do conhecimento, possa melhorar sua vida social, econômica, cultural e política, colaborando para uma sociedade mais humana. Neste sentido, um acompanhamento efetivo do desenvolvimento da criança durante o processo de alfabetização certamente contribuiria com a diminuição da distorção idade-série que ocorre no término dos anos iniciais, ou seja, no 5º ano do EF, momento em que serão novamente avaliados pelo SAEB e que os resultados serão contabilizados para a composição do IDEB.

A alfabetização, por muitas décadas, apresenta um problema para o país. Os programas propostos pelo governo não conseguiram resolver a situação que a cada dia vem se agravando, onde se percebe a necessidade de investimentos públicos eficazes para solucionar, e não métodos que não possuem um estudo científico que os referenciem. Para Morais (2019), o PNA:

Terem sido ainda mais autoritários, impondo o método fônico, querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita. Os preconceitos descabidos com o construtivismo e com o letramento, ao lado da sectária visão de que só estudos experimentais podem dizer como devemos alfabetizar, são obra dos autores da PNA que, como já dissemos, adotavam esse discurso desde 2003 (Morais, 2019, p. 67).

Logo, investir na educação é o que se espera de um governo que seja de fato comprometido com o crescimento de um país, pois dando condições às escolas e, conseqüentemente, aos professores de conduzirem o processo educativo com segurança, por

meio de uma formação pedagógica sólida, é que os bons resultados dos índices educacionais refletirão.

Considerando que, no atual sistema de ensino do século XXI, a criança inicia a alfabetização nas instituições públicas a partir dos seis anos e, conforme a BNCC (Brasil, 2017), os dois primeiros anos do EF serão destinados à alfabetização, ainda persiste a discussão quanto ao método ideal para a leitura e escrita. O sentimento que nos parece é que a alfabetização das crianças não consegue progredir em termos de políticas públicas. Não podemos simplesmente colocar a situação econômica e social dos alunos como causa desse problema e muito menos culpar os professores que conduzem a tarefa de alfabetizar as crianças. Em suma, é importante uma política de Estado que assegure aos professores qualificação constante e suporte técnico-metodológico para sua prática. E, ainda, assegurar a permanência das crianças na escola, é por conseguinte caminhos para garantir um direito que precisa ser respeitado.

Paralelo a todo esse movimento educativo em prol da leitura e da escrita das crianças, o município de Manaus, também vivência a sua história, a qual relatamos na subseção seguinte um percurso do processo educacional voltado para a alfabetização.

1.4 História da alfabetização do Lugar da Barra ao município de Manaus

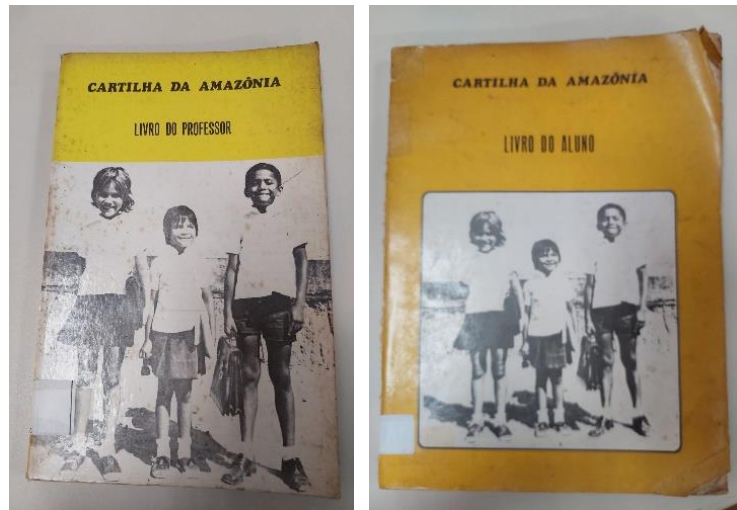
Na perspectiva histórica da alfabetização no município de Manaus, relatamos um pequeno tópico, na expectativa de encontrarmos mais registros para enriquecimento de uma história que iniciamos a escrever.

No período provincial no século XIX (1852- 1889), o Estado do Amazonas possuía somente oito escolas primárias, sete eram destinadas ao sexo masculino e uma para o sexo feminino, das quais duas no Lugar da Barra¹¹ (Manaus), uma para meninos e a outra para meninas. Somente em 1913 surgiram as primeiras escolas diurnas municipais; em 1920 começou a funcionar o primeiro jardim de infância de Manaus; no ano de 1924, conforme a Diretoria Geral da instrução pública, existiam 75 escolas públicas na área urbana da cidade. No ano de 1963, o ensino público de Manaus contava com 33 grupos escolares e dois jardins de infância. O governo do prefeito Jorge Teixeira, ano de 1975, instituiu uma pasta exclusiva para gerenciar o sistema educacional e cultural da cidade – a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) (Duarte, 2009).

¹¹ Lugar da Barra é o antigo nome da cidade de Manaus. Disponível em: https://idd.org.br/livros-durango-duarte/Manaus_350_anos.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

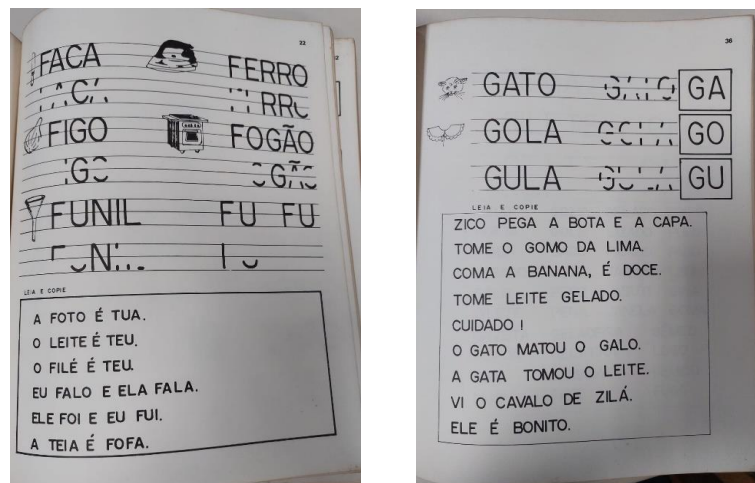
No ano de 1976, o pesquisador Warlwic Estevam Kerr, do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA), em parceria com a Professora Dra. Geraldina Porto Winter da Universidade de São Paulo (USP) e ilustração de Dr. Ozorio José de Menezes Fonseca, elaboraram uma Cartilha com a linguagem infantil do Amazonas. Conforme podemos observar na Figura 1 e 2:

Figura 1 - Cartilha da Amazônia



Fonte: Biblioteca Pública do Estado do Amazonas.

Figura 2 - Um dos textos que compõe a Cartilha Amazônica



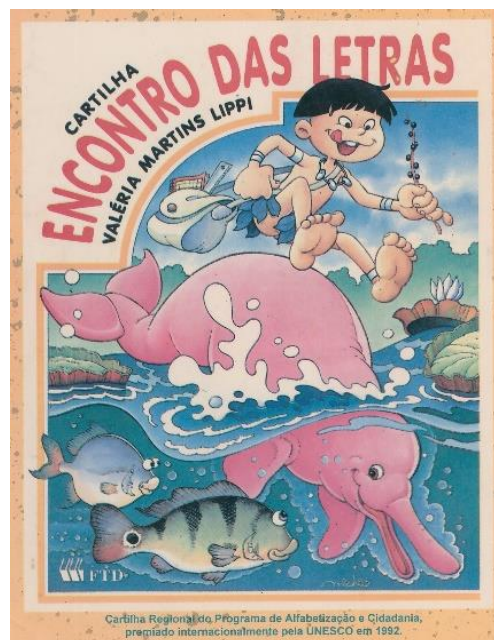
Fonte: Biblioteca Pública do Estado do Amazonas.

No ano de 1976, em Manaus, AM, foram realizados, por oito meses, testes com 88 professores e 3.420 crianças com a Cartilha Amazônica. O primeiro resultado apresentou que os estudantes que utilizaram a cartilha obtiveram um rendimento de 25%, quanto à evasão escolar somente 3%, com resultados comparados a outras cartilhas utilizadas para a alfabetização (Kerr, 1977).

Na gestão do 3º Governo do Prof. Gilberto Mestrinho no ano de 1990, o Secretário Orígenes Martins da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado do Amazonas, com o objetivo de resgatar a credibilidade do ensino público, desenvolveu as classes de alfabetização para atender as crianças a partir de seis anos, com base na experiência realizada pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) no período de 1982 e 1985, com alfabetização de adultos do Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC), em que utilizavam palavras-chaves que faziam parte do vocabulário regional.

No período de 1991 e 1992, mais de 80.000 crianças foram alfabetizadas nas classes de alfabetização. No primeiro ano foram alfabetizadas 80% das crianças, gerando uma aprovação na 1ª série de 95%, fator determinante para reduzir a evasão e repetência que ocorria nessa fase do ensino. Segundo o autor, a cartilha regional *Encontro das Letras* de autoria da Profa. Valéria Martins Lippi, Figura 3, contribuiu com o programa, que ficou entre os cinco melhores do mundo ao representar o Brasil no concurso comemorativo do Dia Internacional de Alfabetização na Feira Internacional de Sevilha (Martins, 1992).

Figura 3 - Cartilha Encontro das Letras



Fonte: Martins (1992).

Na década de 1990, a SEMED/Manaus possuía como proposta curricular o Programa de Redimensionamento da Educação Básica do Município de Manaus (PRORED), que compreendia a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF), implantado em 1997, prevalecendo como currículo dos anos iniciais do EF até a implantação do Ciclo de Formação Humana.

No ano de 2002, implantou a Classe Básica do Ensino Fundamental (CBEF), com o objetivo de proporcionar, em caráter facultativo, o ingresso de alunos a partir dos seis anos de idade, oportunizando o desenvolvimento integral do educando num período letivo mais flexível (Manaus, 2004).

O projeto CBEF funcionou em 55 unidades de ensino para atendimento a crianças a partir dos seis anos de idade. No período de 2002 e 2003 foram atendidos 4.585 estudantes, tornando-se referência para a implantação do ensino de nove anos. A proposta curricular da CBEF foi utilizada como base da mudança da organização do ensino de seriação para o Ciclo de Formação Humana (Manaus, 2004).

A implementação da CBEF nas escolas municipais caracterizou a antecipação do ingresso das crianças da educação infantil no EF no município de Manaus do ensino de oito anos para o ensino de nove anos, tendo em vista no ano de 2006 a LDB de 1996 ter sofrido alteração com relação a oferta de educação infantil e EF, respectivamente, por meio da Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, e da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. No ano de 2014, a secretaria adotou a proposta de alfabetizar as crianças seguindo a legislação educacional Resolução 07/CNE/CEB/de 14 de dezembro de 2010, que orientava um Bloco Pedagógico (BP) nos três primeiros anos do EF. A partir do ano de 2021, a secretaria estabelece em sua estrutura curricular, a partir da Resolução n.º 293/CME/2021, um BP de dois anos no EF, correspondendo ao período de alfabetização de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A SEMED/Manaus, acompanha à política pública educacional voltada para a alfabetização, assim como possui em seu organograma uma Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) um centro de formação permanente que oferece formação continuada em serviço aos professores da rede pública municipal.

Na próxima seção evidenciaremos como a avaliação externa tem se configurado no processo educacional das escolas públicas, até chegar a avaliação da alfabetização das crianças, a qual apontou um resultado que nos conduz a refletimos e a exigir providências urgentes nessa fase tão importante da escolarização.

2 AVALIAÇÃO EXTERNA: TRAJETÓRIA NO BRASIL

A fundamentação teórica desta seção foi realizada por meio de autores que abordam sobre avaliação educacional (Vianna, 2005; Freitas *et al.*, 2009; Luckesi, 2011, 2018; Gatti, 2002, 2012, 2014; Comar, 2021; Libâneo. 2012; Bonamino e Souza 2012; Bauer, Alavarse e Oliveira 2015), entre outros e das principais legislações brasileiras que legitimam e regulamentam a aplicação das avaliações externas/larga escala nas escolas públicas e privadas do país. Com um objetivo de apresentar uma síntese da série histórica das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) até o ano de 2021, quando vivenciamos a pandemia mundial da COVID-19, bem como a influência de organismos internacionais na política educacional e as avaliações externas que os estudantes brasileiros são submetidos para verificação da evolução da aprendizagem na educação básica. A Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ADE), uma avaliação em larga escala instituída no município de Manaus, realizada anualmente para acompanhar e monitorar o processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas do município, também será abordada.

2.1 A origem da avaliação externa/larga escala no Brasil

De acordo com Neto e Rosenberg (1995), o MEC, na década de 1980, instigou os estudos sobre avaliação educacional, estimulados pelas agências internacionais, e em quase todos os acordos assinados com o Banco Mundial estava presente um componente de avaliação educacional. O fato que o interesse diante dos países periféricos, entre eles o Brasil, era exclusivamente por conta de uma mão de obra barata, e era importante que fosse qualificada para atender ao mercado de trabalho, e a escola era apontada para exercer essa demanda, por ser a instituição responsável pela educação básica. Dessa forma, a estratégia de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem por meio de avaliação externa lhes parecia uma forma de cobrar melhor desempenho educacional tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, sendo eles os futuros profissionais que o sistema capitalista carecia.

A primeira experiência do Brasil com avaliação de larga escala foi com o projeto Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste, denominado de Edurural, desenvolvido no nordeste do país. Foi projetado para ser realizado no período de 1981 a 1985, financiado pelo Banco Mundial (BM), e tinha como principal objetivo melhorar o processo educacional da região.

Segundo Gatti (2002, p. 23), “foi uma experiência que pode ser vista como um marco na história do desenvolvimento de estudos sobre avaliação de programas, envolvendo não só o rendimento escolar, mas também, outros fatores”. Ainda, segundo a autora, o programa acompanhou a implementação, a análise de sistema de monitoria de professores, a organização do ensino, os alunos e as famílias, e as avaliações tinham como parâmetro os exercícios aplicados nas escolas dos Estados que participavam.

Para Vianna (2005), o projeto Edurural, além da coleta de dados do rendimento escolar de Português e Matemática, incluía também a avaliação de diversas variáveis, tais como: condições das escolas, perfil dos professores, impacto do treinamento e condições da família. Sobre o Edurural, criado pelo Decreto n.º 85.287, de 23 de outubro de 1980, verifica-se, no Art. 1º, a participação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Art. 1º. Para dar cumprimento aos compromissos constantes do Contrato MEC /BIRD n.º 1867/BR/1980, celebrado em 18 de julho de 1980 entre o Governo da União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), fica instituído no Ministério da Educação e Cultura o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL-NE (Brasil, 1980, art. 1).

De acordo com Vianna (2005), o projeto Edurural coletou dados em 603 escolas rurais nos Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, por intermédios de provas de português e matemática, que foram aplicadas em estudantes da 2ª e 4ª série do EF nos anos de 1981, 1983 e 1985, assim como estudos de caso das relações socioeconômico-cultural. Esse projeto pretendia melhorar o ensino na zona rural dos Estados do Nordeste.

Conforme Pestana (2016), o SAEB começou a ser desenhado pelo Sistema de Avaliação da Educação Pública (SAEP), sua primeira denominação, que aconteceu em 1988 em meio ao processo de redemocratização do país, no cenário de reformas políticas, sociais e econômicas, de modificação e implementação de políticas públicas, entre elas a educacional. Nesse período, o setor educacional possuía dois desafios: primeiro, compreender a educação e a escola inserida em um mundo em constante transformação; e, segundo, como transformar políticas públicas de educação em estratégias de desenvolvimento econômico e social. E, também, assegurar a garantia aos direitos na constituição de 1988, de acesso à escola pública gratuita, a pré-escola para as crianças menores de seis anos e a constante luta pela valorização dos professores.

Segundo Gatti (2014), no ano de 1988, por iniciativa do MEC, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou uma avaliação dos alunos de 2ª e 4ª séries, hoje equivalente ao 3º e 5º ano do EF. As provas foram elaboradas pelos professores de acordo com a proposta curricular do Estado. Em 1991, o MEC utilizou-se do mesmo tipo de avaliação nas escolas

públicas e privadas, em 11 Estados e no Distrito Federal, essa abrangência serviu de base para a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A avaliação educacional em larga escala tem sido uma constante no Brasil desde 1990, por meio do SAEB, com o objetivo de monitorar e acompanhar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem realizado nas escolas públicas e privadas do país. O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira em escala nacional para se conhecer o sistema educacional brasileiro em toda sua complexidade.

Em uma entrevista a Neto (2016), Waiselfisz¹² relata que desde o início o SAEB pretendia testar os anos finais dos ciclos, como aconteceu a partir de 1995, o que considerava importante não era avaliar as séries, mas a terminalidade dos ciclos, não importa em que série o aluno aprendeu, que a prioridade na época era o EF. O formato da avaliação proposta assemelhava-se ao *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) dos Estados Unidos, com a intencionalidade de abranger o maior número possível de fatores que pudessem explicar por que o aluno tem dificuldades de aprender, definindo o que deveria ser o mínimo a ser aprendido e o quão distante os alunos estavam disso. Isso foi a base daquilo que depois foi feito para definir as Matrizes de Referência e, posteriormente, as Matrizes Curriculares Nacionais, em meados de 1990, ano em que aconteceu a primeira aplicação do SAEB.

2.2 A influência das organizações internacionais na avaliação externa

De acordo com Stieg e Araújo (2017), a UNESCO volta sua atenção para a alfabetização das crianças a partir 21ª Reunião da Conferência Geral no ano de 1980, realizada em Belgrado, Sérvia, e por meio dos relatórios apresentados elabora um documento em parceria com o BIRD intitulado *Alfabetización: políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*, o qual apresenta ações voltadas para a alfabetização das crianças. Ainda, segundo o autor, as análises, especificamente sobre o Brasil, apresentavam pressuposições que se o país não tomasse providências para alfabetizar as crianças, não alcançaria sua mão de obra alfabetizada e qualificada para cumprir os propósitos sócio-econômicos firmados internacionalmente.

Conforme Comar (2021), após o diagnóstico neoliberal da crise econômica da América Latina por ineficiência do Estado, os países em desenvolvimento se renderam à

¹² Júlio Jacobo Waiselfisz.

expectativa de prosperidade e competitividade como solução para a desigualdade social e crescimento econômico. Ainda segundo a autora, no ano de 1989, uma comissão, formada pelo governo norte-americano, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), reuniu-se em Washington para avaliar as reformas orientadas na década de 1980 aos países em desenvolvimento na América Latina, denominada de Consenso de Washington. Com as orientações do BM a partir da década de 1990, após a reforma econômica, o Brasil conduziu a educação com características gerencialista.

De acordo com Castro e França (2007, p. 124):

A reforma gerencialista caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências e departamento.

Segundo Naím (2000), no Consenso de Washington, nome dado pelo economista John Willianson em 1989, consta as seguintes recomendações aos países dispostos a reformar sua economia:

- Disciplina fiscal. Altos e contínuos déficits fiscais contribuem para a inflação e fugas de capital.
- Reforma tributária. A base de arrecadação tributária deve ser ampla e as MAGINAL TAX RATES moderadas.
- Taxas de juros. Os mercados financeiros domésticos devem determinar a taxa de juros de um país. Taxas de juros reais e positivas desfavorecem fugas de capitais e aumentam a poupança locais.
- Taxa de câmbios. Países em desenvolvimento devem adotar uma taxa de câmbio competitiva que favoreça as exportações tornando-as mais baratas no exterior.
- Abertura comercial. As tarifas devem ser minimizadas e não devem incidir sobre bens intermediários utilizados como insumos para as exportações.
- Investimento direto estrangeiro. Investimentos estrangeiros podem introduzir o capital e as tecnologias que faltam no país, devendo, portanto ser incentivados.
- Privatizações. As indústrias privadas operam com mais eficiência por os executivos possuem um “interesse pessoal direto dos ganhos de uma empresa ou respondem àqueles tem,” As estatais devem ser privatizadas.
- Desregulação. A regulação excessiva pode promover a corrupção e a discriminação contra empresas menores com pouco acesso aos maiores escalões da burocracia. Os governos precisam desregular a economia.
- Direito de propriedade. Os direitos de propriedade devem ser aplicados. Sistemas judiciários pobres e leis fracas reduzem os incentivos para poupar e economizar riqueza (Naím, 2000, p. 1; 11).

A esse respeito, Gentili (1988, p. 23) assinala que o Consenso de Washington destinado aos países latino-americanos, no que se confere a educação: “O diagnóstico da crise e a identificação de seus aparentes responsáveis constituem o marco orientador das estratégias que o neoliberalismo define para superar a atual crise educacional”. Segundo o autor, é uma perspectiva de sair da crise, e considera dois objetivos coerentes para tais estratégias:

- a) a necessidade de estabelecer mecanismos de controle de qualidade (na ampla esfera dos sistemas educacionais e, de modo específico, até o interior das próprias instituições escolares); e
- b) a necessidade de articular e subordinar a produção do sistema educacional às demandas que o mercado de trabalho formula (Gentili, 1988, p. 23).

A princípio, esse diagnóstico surge com a política de avaliação, onde os sistemas e instituições de ensino são estimulados e desafiados ao cumprimento de metas que apresentem um bom desempenho em suas escola, ou seja, a avaliação como o controle da qualidade educacional.

Peroni (2003, p. 98), quanto a influência do BM na política educacional na década de 1990 no Brasil, menciona que o memorando do *Country Assistance Strategy* (CAS) de 1997¹³ discorre que “os baixos níveis de educação permanecem uma determinante central dos altos índices de pobreza”, assim como as desigualdades do gasto educacional, como raiz do problema, entre esses o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Quanto a agenda de desenvolvimento do governo federal em relação à educação, aponta as ações que deveriam ser desenvolvidas para alcance da meta, entre os quais o FUNDEF, o Dinheiro na Escola, a Avaliação Institucional, a melhoria da qualidade do livro didático, o currículo escolar e a reforma do ensino secundário.

De acordo com Stieg e Araújo (2017), nestes dois eventos, Consenso de Washington e I Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil se comprometeu em desenvolver uma agenda de trabalhos, em âmbito nacional, para a educação, e que a alfabetização infantil seria o primeiro item da pauta a ser tratada pela política educacional. Também definiu que a década de 1990 seria dedicada à alfabetização e à escola básica.

Para Coelho (2008, p. 235), “A política educacional brasileira sofreu mudanças e influências internacionais que marcam a década de 1990, a atuação de organismos internacionais como a UNESCO e o BM sendo impulsionadores externos das reformas educacionais”. Por outro lado, essas influências, ao chegarem no espaço escolar por meio das avaliações externas, acabam surgindo críticas e questionamentos a respeito do verdadeiro propósito dessa avaliação no que se refere a sua contribuição ou monitoramento do trabalho docente, diante da responsabilidade incubida ao professor de seus resultados apresentarem sempre satisfatório.

Segundo Libâneo (2012), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi elaborado no governo do então Presidente da República Itamar Fraco (1992-1995), seguindo

¹³ Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/pdf/341310PORTUGUE18213137771701PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), com seu conteúdo político e diretrizes para a educação tais como:

Universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização de gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, política do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996), entre outras (Libâneo, 2012, p. 15).

A respeito das diretrizes, no que se refere ao sistema nacional de avaliação, sua ação tem se configurando na responsabilidade dos professores em apresentarem bons resultados de seus estudantes nas avaliações externas. E aos estudantes, recai a responsabilidade do treinamento pautado em questões equivalentes às exigidas nas avaliações, objetivando um maior número de acerto e, conseqüentemente, melhoria dos índices das instituições micro e macro sistema. Procurando contextualizar o crescimento da avaliação externa, seguimos com as discursão acerca do tema.

2.3 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no século XXI

Conforme Bonamino (2016), com o SAEB, o INEP começou a fornecer dados educacionais com informações sobre as escolas, desempenho dos alunos e fatores escolares relacionados ao sistema educacional brasileiro. Esses dados levantados por meio das avaliações externas possibilitam uma análise da educação pública que implica em políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Ainda segundo a autora, o SAEB já havia passado por vários ciclos de formulações e reformulações, sempre voltado ao monitoramento da educação básica. No entanto, em 2001, apresenta nova perspectiva em relação aos procedimentos teóricos, metodológicos e sociológicos, que durante sua trajetória sofre mudanças no seu desenvolvimento.

Bonamino e Souza (2012) identificam três gerações de avaliação de larga escala. As autoras, especificam a primeira geração como uma avaliação diagnóstica com o sentido de monitorar a qualidade da educação básica, além disso, os seus resultados não eram disponibilizados as escolas submetidas as avaliações; a segunda geração subsidia políticas de responsabilidade, a divulgação dos resultados à escola e à sociedade; e a terceira geração diz respeito ao diagnóstico, a divulgação dos resultados e a responsabilidade da escola de apodera-se de cumprimento de metas estabelecidas com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como a proposta de elaboração pelos

municípios de suas próprias avaliações. São três momentos distintos na história das avaliações externas que se adequavam conforme sucediam sua permanência no espaço escolar, até mesmo chegar na responsabilidade do professor o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, gerando uma competitividade em busca de apresentar uma qualidade da educação gerada nos resultados, para garantir uma posição de destaque no *ranking* das escolas.

De acordo com Libâneo (2012), a partir da década de 1980, o Estado brasileiro apresentava uma disposição ao neoconservadorismo para minimizar sua responsabilidade de provedor dos serviços públicos da saúde e educação. Nesse sentido, Peroni (2003) salienta:

Na década de 1980 cuminou com o período constituinte, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso [...]. Nos anos de 1990, ocorreu a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços. E a avaliação externa apresenta-se como um instrumento para monitorar e diagnosticar a educação básica no país (Peroni, 2003, p. 73).

Contudo, o acesso à escola pública não garantiu a permanência de todos os estudantes e os resultados das avaliações externas, não alcançou as metas estabelecidas que se configuraria na qualidade da educação brasileira. Seria necessário que as avaliações externas realizadas pelo SAEB, não se configurasse benefício de bônus pelos resultados. E sim de uma valorização profissional que agregasse progressões continuadas em serviço.

O relatório do INEP, que apresenta um panorama da década de 2005 a 2015, possibilita visualizar as alterações e diretrizes que ocorreram durante seus procedimentos de aplicação nesse período.

A Portaria MEC n.º 931, de 21 de março de 2005, institui o SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), realizada por meio de amostras, e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, um instrumento de avaliação censitária das escolas. Como objetivos:

ANEB: avaliação da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiros; avaliação por amostragem em larga escala, por meio de testes de desempenho em Língua Portuguesa – foco em leitura – e Matemática – foco em resolução de problemas.

ANRESC: avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. (Brasil, INEP, 2018, p. 10).

A edição de 2007 da Prova Brasil (ANRESC), regulamentada pela Portaria INEP n.º 47, de 3 de maio de 2007, entre seus objetivos específicos, destaca-se que as avaliações serão aplicadas nas escolas da rede pública de ensino localizadas na zona urbana, nas que possuam pelo menos 20 alunos matriculados em cada uma das turmas. No mesmo ano também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Decreto n.º 6.094, publicado em 24 de abril de 2007 (Brasil, INEP, 2018).

Na edição de 2009, a Portaria INEP n.º 87, de 7 de maio de 2009, refere-se ao uso das informações produzidas pela Prova Brasil e ANEB para calcular o IDEB de cada unidade escolar, município, unidade da federação e país. Houve alteração no critério de quantitativo de alunos para aplicação da Prova Brasil de pelo menos 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de cada escola, para 20 alunos matriculados nas escolas em cada série ou ano escolares, possibilitando o cálculo do IDEB em um número maior de escolas (Brasil, INEP, 2018).

No SAEB de 2011, regulamentado pela Portaria INEP n.º 149, de 16 de junho de 2011, o público-alvo participante seria de acordo com o Censo Escolar e o critério para a divulgação dos resultados de desempenho na Prova Brasil e do IDEB seria de 50% de participantes em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar. No mesmo ano, a publicação da Portaria INEP n.º 403, de 31 de outubro de 2011, realiza uma edição especial da Prova Brasil em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para os municípios que não possuíam escolas com quantidade mínima de 20 estudantes, com a finalidade de obter o cálculo das médias da Prova Brasil para a obtenção do IDEB do município (Brasil, INEP, 2018).

No ano de 2013, por meio da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) integrou-se ao SAEB. O artigo 4º da referida portaria destaca como objetivos principais da ANA: I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global (Brasil, 2013).

A Portaria n.º 304, de 21 de junho de 2013, no art. 5º, destaca que participarão da ANA 2013 escolas que tenham estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais, sendo as turmas regulares, censitária e turmas multisseriadas por amostragem (Brasil, 2013).

No ano de 2014 foi realizada a segunda aplicação da ANA, assegurada pela Portaria INEP n.º 468, de 19 de setembro de 2014, como uma avaliação censitária para avaliar as áreas

de leitura, escrita e matemática. Essa foi a primeira edição que disponibilizou provas ampliadas para os estudantes com baixa visão, assim como assegurou tempo adicional aos estudantes com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais (Brasil, 2014).

A edição de 2015 do SAEB foi regulamentada pela Portaria INEP n.º 174, de 13 de maio de 2015. Destacam-se algumas alterações: menção aos resultados de desempenho da Prova Brasil e da ANEB, a distribuição dos estudantes por nível de proficiência, além de indicadores sobre o contexto escolar, tais como a formação docente, o nível socioeconômico e outros produzidos pelo INEP; e elevação da participação mínima de estudantes para 80% em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar de 2015, para a divulgação dos resultados de desempenho na Prova Brasil. No período da divulgação dos resultados, a porcentagem de 80% retornou ao mínimo de 50% (Brasil, INEP, 2018).

No ano de 2016, segue um novo panorama das avaliações do SAEB, a aplicação da terceira e última edição da ANA¹⁴, por meio da Portaria INEP n.º 410, de 22 de julho de 2016. Foi uma avaliação censitária em que sua aplicação ocorreu em dois dias: no primeiro, língua portuguesa e, no segundo, matemática, para pelo menos 50% dos estudantes matriculados no 3º ano (Brasil, 2016).

A Portaria n.º 447, de 24 de maio de 2017, estabelece as diretrizes para a realização do SAEB 2017. A avaliação torna-se censitária para a 3ª série do ensino médio e amostral para as escolas privadas, passando a ter devolutivas e compondo o IDEB (Brasil, 2017).

A Portaria do INEP n.º 1.100, de 26 de dezembro de 2018, estabelece as diretrizes para a realização do SAEB no ano de 2019. Considera público-alvo todas as escolas públicas e uma amostra de escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam estudantes matriculados em turmas de 3ª série e 4ª série do Ensino Médio (tradicional e integrado) (Brasil, INEP, 2018).

Entre as alterações para a edição de 2019, destacamos que as siglas ANEB, ANRESC e ANA são identificadas como SAEB, a avaliação da alfabetização não mais ocorrerá no 3º ano, e sim no 2º ano por amostragem, e a avaliação de ciências humanas e ciências da natureza para o 9º ano do EF, ambas tendo como matrizes de referência a BNCC (Brasil, INEP, 2018).

A Portaria INEP n.º 250, de 5 de julho de 2021, estabelece as diretrizes para a realização do SAEB 2021. Considerado o encerramento da série histórica, mantém as

¹⁴ Nos anos de 2015, 2017 e 2018 a ANA não foi aplicada pelo INEP.

características da aplicação anterior, destacando-se os Arts. 5º e 8º, para os quais sorteadas as escolas que participarão da amostragem e que atendem turmas de 2º ano. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática tomarão por referência as Matrizes elaboradas em conformidade com a BNCC de 2017 (Brasil, INEP, 2021).

A aplicação do SAEB 2021 foi sem dúvida uma das aplicações que despertou uma preocupação aos pais e professores e da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federal, pelo motivo do país ainda se encontrar em uma pandemia e sem um controle efetivo para a COVID- 19. Dessa forma, a presidente da Comissão, a Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO) deu entrada ao Requerimento n.º 45 no dia 5 de abril de 2021, solicitando a realização de audiência pública para discutir o SAEB no ano de 2021, com os representantes do MEC, Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABEVE) e Presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) (Brasil, 2021).

De acordo com o relatório da UNDIME (Brasil, 2021), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados se reuniu no dia 24 de maio de 2021, com os representantes convocados pela Comissão para debaterem sobre a realização do SAEB 2021. Conforme o relatório, os representantes apresentaram as seguintes exposições a respeito do assunto: para a UNDIME, a realização da avaliação censitária causaria mais transtorno, diante do momento pandêmico, do que contribuir com as redes de ensino, sugerindo uma avaliação diagnóstica para conhecimento da própria instituição de ensino; e de acordo com a ABEVE, a avaliação deveria aferir possíveis defasagens de aprendizagem. A publicação da Portaria do MEC e INEP n.º 250, de julho de 2021, estabelece a realização do SAEB no ano de 2021.

A Agência Câmara de Notícias publicou no dia 24 de maio de 2021, que de acordo com o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Heleno Araújo, “o SAEB não pode continuar o mesmo, pois a avaliação tem tendência ao ranqueamento das redes escolares, indo no sentido oposto aos objetivos do novo FUNDEB, de equilibrar a oferta de educação no país” (Brasil, Agência Câmara de Notícias, 2021).

As avaliações do SAEB realizadas bianualmente, além do monitoramento da educação básica do Brasil, possuem o propósito de disponibilizar o Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), um indicador do desempenho das escolas para todos entes federados e escolas que alcançaram o índice estabelecido em seus editais considerando o quantitativo de estudantes necessários para que seus resultados fossem divulgados. Isso tornou o IDEB um formato de demonstração da qualidade da escola pública à sociedade. Para Araújo (2007), o

IDEB:

é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da união visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acerrar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados (Araújo, 2007, p. 27).

Segundo Souza (2014, p. 412), “ Os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala, como expressão de qualidade, pouco a pouco vêm subsidiando diversas iniciativas de gestão das redes, que se apresentam em nome da promoção dessa qualidade”. A mobilização realizada nas turmas que participarão das avaliações demonstra a inquietação da gestão para obter resultados satisfatórios, disseminando, de certa forma, uma disputa e, conseqüentemente, um ranking entre as escolas que se esforçam em permanecer em posições de destaque. Com base na concepção de qualidade no sistema escolar, Dourado *et al.* (2016) acrescentam que:

A qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço seu significado vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. [...] a busca da qualidade na educação implica superar a eficiência e a eficácia e produtividade nos sistemas de ensino, corrigindo a improdutividade que perpassa a prática pedagógica e a gestão das unidades escolares de modo que haja retorno dos recursos invertidos na escola (Dourado *et al.*, 2016, p. 101; 118).

A busca pela qualidade, especificamente na escola, conduz seus profissionais a enfrentar a desigualdade social e econômica que se apresenta diante daqueles que veem na instituição escolar a possibilidade de uma educação formal de qualidade, porém, a dificuldade da permanência e a cobrança por resultados nas avaliações externas, que em conjunto somam o índice da qualidade do trabalho desempenhado na escola, demonstram que o processo de ensino e aprendizagem se resume em resultados. Por fim, a qualidade da educação apresentada por meio de avaliações estandardizadas somente coloca a escola em visibilidade negativa ou positiva diante da sociedade.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apontam que o papel das avaliações em larga escala sempre se justificam por uma mudança de gestão do processo educacional desde o acesso a universalização do ensino fundamental, e que esses testes foram motivados para ressignificar a qualidade do ensino, trazendo em seu bojo a responsabilidade tanto do sistema de ensino quanto das escolas e dos profissionais responsáveis pelo processo educacional dos estudantes. Ainda segundo os autores, entre outros argumentos, a responsabilidade de apresentarem melhores resultados nas referidas avaliações e posicionamento de ranking entre os que melhores se destacam e o afunilamento dos conteúdos curriculares em detrimentos aos que

são cobrados nas avaliações de larga escala, acabam sinalizando a ideologia política justaposta nessas avaliações.

Assim, a referência de um sistema de avaliação impulsiona compreender o conceito de avaliação e sua legitimidade no contexto em que está sendo praticada e vivenciada à vista de sua atual importância no cenário educacional.

2.3.1 Conceitos de avaliação educacional e as legislações brasileiras

Quando ouvimos a palavra avaliação logo nos remetemos à escola, à sala de aula, ao professor, aos momentos de concentração para a prova. Na expectativa de lembrarmos de tudo que havíamos estudado para o exame. E a prova oral? Aí pronto! Tornava-se mais difícil para responder no tempo estipulado pelo professor, uma herança histórica e tradicional que ainda persiste no século XXI.

Segundo Luckesi (2018, p. 27), “epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade”, ou seja, o conhecimento que pode ser pelo senso comum ou adquirido por meio de metodologia consistente, encerrando-se quando apresenta o resultado da investigação.

Ao relacionarmos o conceito de avaliação da aprendizagem com uma avaliação externa/larga escala, especificamente quando realizada em escolas públicas, entendemos que o sistema público de ensino possui nessa ação o objetivo de averiguar o processo de ensino e aprendizagem para oferecer medidas que contribuam com o processo educacional, independentemente dos resultados obtidos.

De acordo com Gatti (2012), a proposta da avaliação em larga escala, de um sistema avaliativo no Brasil, foi motivada pela necessidade de aumentar o controle da educação nacional por parte do governo, uma nova forma de operacionalizar o sistema público, como ocorria em alguns países desenvolvidos e na América Latina. Para Gatti (2000, p. 95), “a avaliação é um julgamento de valor, é mais que simplesmente medir; medir é meio para levantar dados, mas não é avaliação; avaliar é analisar, comparar, relacionar dados para emitir um julgamento”.

Essa diferença ocorre porque utilizar a avaliação externa para medir a educação nacional, por meio de uma avaliação a qual somente os estudantes serão submetidos, não possibilita visualizar a realidade educacional das escolas públicas, suas condições estruturais e pedagógicas, se possuem bibliotecas, laboratórios para pesquisas, se a formação continuada aos professores está sendo oferecida. Também não possibilita garantir a permanência do aluno

na escola, pois o acesso não assegura a sua continuidade no processo escolar e o fracasso da educação acaba recaindo sobre ele.

Para Luckesi (2011), Hoffmann (2005) e Vianna (2005), a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e retrata a sua qualidade, é a reflexão transformada em ação e que nos impulsiona a novas reflexões, não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional.

A avaliação externa realizada nas escolas oportuniza, à comunidade escolar e ao poder público, uma reflexão dos resultados que são demonstrados nessas avaliações. Tendo em vista que a avaliação externa visa medir a proficiência do processo de ensino e aprendizagem nos períodos de conclusão dos níveis de ensino, isso possibilita tanto para a escola quanto ao poder público planejar políticas educacionais a partir dos resultados, revendo sua proposta, retornando e corrigindo as lacunas existentes, para que de fato a aprendizagem ocorra.

Freitas *et al.* (2009) destacam três níveis integrados de avaliação presentes no processo educacional brasileiro: a avaliação da aprendizagem, aquela realizada na sala de aula pelo professor, para a qual utiliza do instrumento avaliativo para verificar se os objetivos propostos para o processo de ensino e aprendizagem foram alcançados; a avaliação institucional (interna); e a avaliação em larga escala (externa) realizada pelo sistema.

Os mesmos autores ainda consideram a avaliação institucional como um processo e compromisso interno que envolve todos os atores, por meio dos resultados alcançados pelos alunos e evidenciados frente a comunidade escolar. E a avaliação do sistema, aplicada pelo SAEB, possui o objetivo de acompanhamento das redes de ensino, compondo séries históricas que permitem verificar e apresentar dados importantes a respeito das escolas, com a finalidade de reorientar políticas públicas. São dois momentos importantes para a escola, quando ela consegue realizar sua própria avaliação institucional e utilizar-se dos resultados da proficiência das avaliações externas.

É fundamental que a comunidade escolar analise as ações que estão dando certo, as que precisam melhorar e as que devem ser evitadas, somando, com seus integrantes, objetivos de melhorias do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o poder público tem que contribuir com sua responsabilidade, oferecendo recursos pedagógicos, pessoal técnico e estrutura adequada para que o processo educativo ocorra sem maiores interrupções, para que não incida sobre o professor e o aluno os resultados não satisfatórios.

Conforme Vianna (2005, p. 92), “uma avaliação não se realiza em abstrato”, pois a necessidade de conhecer o contexto onde a escola está inserida, a comunidade escolar que atende, as condições sociais da família dos alunos e a formação dos professores e da gestão

escolar são aspectos importantes que devem ser considerados em uma avaliação, sendo ela amostral ou censitária.

A realização da avaliação educacional é uma forma de oferecer dados e informações sobre como se encontra o processo de ensino e aprendizagem de uma escola, e seus resultados influenciam em decisões de políticas públicas. Encontra-se amparada nas principais legislações educacionais brasileiras, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e no atual Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005 de 2014).

Consideramos, inicialmente, a Constituição Federal de 1988, reconhecida como a que mais estabeleceu direitos à educação, como consta no Art. 6º, que assegura os direitos sociais à educação; no Art. 205, que refere “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”; no Art. 206, que destaca os princípios que serão base para o ensino; e no Art. 208 sobre o dever do Estado com a educação. Entre esses, destacamos os princípios do Art. 206: o inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e o inciso VII - garantia de padrão de qualidade. São dois incisos vivenciados especificamente nas instituições escolares, onde muitos ainda não têm acesso e a permanência não é garantida, e a necessidade de preparar a escola pública para oferecer uma educação de qualidade a todos sem distinção é de suma importância para garantir o direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, no título *Da organização da Educação Nacional*, em seu artigo 9º, aponta que a União incumbir-se-á de: VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no EF, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996).

De acordo com Comar (2021, p. 92), “Na LDB 9.394/1996 a consolidação de um sistema de avaliação aparece de forma clara, considerando que neste período os princípios da reforma econômica já se consolidavam também no setor educacional”. Observa-se, assim, a forte influência dos organismos internacionais na política educacional brasileira na década de 1990. Segundo Peroni (2003), essa influência parte principalmente do BM e da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), tendo a avaliação como uma política de monitoramento e indicativo da qualidade do ensino no Brasil.

A LDB 9.394/1996 destaca a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) no Art. 9º: A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Atentamos que na vigência da atual LDB de 1996, dois Planos Nacionais de Educação já foram estabelecidos, o de 2001 a 2010 e o de 2014 a 2024, esse último ainda em vigor.

A Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 estabeleceu o Plano Nacional de Educação, um documento de suma importância para a educação brasileira:

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, art. 214).

São diretrizes do PNE, Lei n.º 13.005/2014, Art. 2º:

I - erradicação do analfabetismo;
 II - universalização do atendimento escolar;
 III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
 IV - melhoria da qualidade da educação;
 V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
 VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
 VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
 VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
 X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, art. 2).

Quanto a alfabetização, o PNE 2014 apresenta como objetivo a meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF. E para alcançar o objetivo proposto, apresenta sete estratégias, entre elas, destacamos a estratégia 5.2, que institui avaliação anual para a alfabetização:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (Brasil, PNE, 2014, Meta 5).

O PNE 2014 estabeleceu metas que deveriam ser alcançadas antes do término de sua vigência, conforme é possível observar na Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): 6,0 nos anos iniciais do EF; 5,5 nos anos finais do EF; e 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014).

Apresenta-se nas tabelas a seguir as metas estabelecidas pelo PNE 2014 e as alcançadas nos respectivos anos de suas observações:

Tabela 1 - Metas estabelecidas para o IDEB nos anos de 2015 a 2021

| METAS ESTABELECIDAS PARA O IDEB NOS ANOS DE 2015 A 2021 | | | | | | | | | |
|---|------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| RESULTADO DAS METAS ALCANÇADAS DO IDEB NOS ANOS DE 2015 A 2021 | | | | | | | | | |
| IDEB | ANO | 2015 | | 2017 | | 2019 | | 2021 | |
| | | Meta | Observado | Meta | Observado | Meta | Observado | Meta | Observado |
| EF anos iniciais | 5º | 5.2 | 5.5 | 5.5 | 5.8 | 5.7 | 5.9 | 6.0 | 5.8 |
| EF anos finais | 9º | 4.7 | 4.5 | 5.0 | 4.7 | 5.2 | 4.9 | 5.5 | 5.1 |
| Ensino Médio | 3º | 4.3 | 3.7 | 4.7 | 3.8 | 5.0 | 4.2 | 5.2 | 4.2 |

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base nos dados disponíveis no site do INEP: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/IDEB/resultados>.

Quantos aos resultados, o EF Anos Iniciais, especificamente o 5º ano, quando se concluem os anos iniciais, vinha alcançando resultado superior à meta estipulada para esse nível de ensino. Os Anos Finais do EF, que compreende ao 9º ano, não conseguiam alcançar a meta durante o período das avaliações. O Ensino Médio, o nível final da educação básica, quando as avaliações são aplicadas à 3ª série, foi a que mais se distanciou das metas desejadas. Ressaltamos a pandemia mundial da COVID-19, obrigando o distanciamento social e, conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais nos anos de 2020 e parcialmente no ano de 2021. É possível observar que mesmo antes, nos anos que

antecederam a pandemia, as metas estabelecidas não foram alcançadas, sinalizando um diagnóstico da educação brasileira que precisa ser discutida em busca de solucionar o déficit apresentado no IDEB.

O IDEB é uma iniciativa do INEP para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro com base na combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala do SAEB e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica (Brasil, 2021).

De acordo com Gatti (2012), o IDEB coloca um desafio às redes de ensino municipal e estadual, onde todos os alunos regularmente matriculados têm a obrigação de aprenderem o que a prova mede, o que se tornou a expressão de qualidade do ensino, por meio de um cálculo do resultado obtido na avaliação de larga escala, taxas de aprovação e evasão escolar. Em uma perspectiva da globalização, metas de desempenho foram estipulando-se com o prazo até 2021, para que os alunos das escolas brasileiras atinjam os padrões apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA). Isso impulsiona uma competição entre as escolas com padrões diferenciados em termos estruturais, sociais e regionais, em busca de melhores posições no ranque de desempenho.

Com relação às avaliações educacionais, o PNE destaca, no Art. 11, que o SAEB constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas (Brasil, 2014). A cada biênio da vigência do PNE 2014, o INEP tem publicado relatório¹⁵ de acompanhamento da evolução e cumprimento das metas estabelecidas no referido plano.

Segundo Cury (2022, p. 56), o “[...] PNE, lei n. 13.005/2014, cujas metas e diretrizes se orientam pela qualidade da escola pública [...] continua sendo um documento oficial pelo qual se pode continuar a cobrar sua efetivação”. Efetivação de um ensino de qualidade na escola pública, como consta nos princípios da educação na Constituição de 1988, entre outros objetivos de erradicação do analfabetismo.

¹⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 6 out. 2022.

2.3.2 A participação do Brasil em avaliações externas internacionais

No que se refere a avaliação externa, o Brasil vem realizando desde 1990 o SAEB, em diferentes faixas etárias, sobre a responsabilidade do INEP, para subsidiar políticas públicas educacionais. Além dessas, participa também de avaliação externa internacional, como o Estudo Regional Comparativo e Explicativo¹⁶ (ERCE), uma avaliação internacional direcionada aos países da América e Caribe, que ocorre periodicamente desde 1997. O ERCE é realizado pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), o qual o Brasil participa desde a sua origem, vinculado à Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREAL/UNESCO Santiago). Conforme Comar (2021, p. 71), o primeiro estudo comparativo realizado em 1997 foi “o início de uma longa fase de orientações às políticas de avaliação em larga escala aos países Latino-Americanos [...], processo que possibilitaria a igualdade educacional entre os mesmos”.

Foi operacionalizado no Brasil pelo INEP, no ano de 2019, com a participação de 18 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. As avaliações de leitura, escrita e matemática foram aplicadas no Ensino Fundamental nas turmas do 4º ano; e as avaliações de leitura, escrita e ciências para os 7º anos. Essas avaliações foram aplicadas respectivamente nos anos de 1997 (PERCE), 2006 (SERCE), 2013 (TERCE) e 2019 (ERCE), que passa a ser identificada como ERCE e o ano de sua aplicação, excluída a primeira letra que identificava sua edição (Brasil, 2021).

O Brasil participa do *Program for International Student Assessment* (PISA) desde a primeira edição, no ano de 2000, criado em 1997 para avaliar os sistemas educacionais dos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de países não-membros convidados. Trata-se de uma pesquisa realizada para avaliar as habilidades e conhecimentos de estudantes aos 15 anos, nas áreas de ciências, leitura e matemática (Brasil, 2022).

Segundo Vianna (2005), o PISA, promovido em 2000 pela OCDE, procurou estabelecer parâmetros para apontar se os estudantes na faixa etária de 15 a 16 anos, ou com idade próxima, estavam conseguindo os conhecimentos necessários ao término da educação básica:

1) conseguiriam o domínio de conhecimento e de habilidades fundamentais para a sociedade moderna; 2) se as escolas, atualmente, estão preparando seus alunos para

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/erce>. Acesso em: 10 ago. 2022.

enfrentar os problemas do futuro; 3) se essas mesmas escolas estão oferecendo possibilidade educacionais aos jovens oriundos de áreas carentes; e finalmente, 4) se há efetiva influências dos recursos das escolas nos resultados demonstrados pelos estudantes (Vianna, 2005, p. 170).

A edição 2018 do PISA teve como foco a leitura e apresentou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com os 78 países que participaram da avaliação, e revelou que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55%, e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009. O INEP é responsável pela aplicação do PISA no Brasil, e participaram 597 escolas públicas e privadas, com 10.961 alunos selecionados de forma amostral a partir de um total aproximado de 2 milhões de estudantes. A avaliação foi de forma eletrônica e sete mil professores também responderam questionários (Brasil, 2019).

O Brasil ficou com a seguinte classificação no PISA em 2018, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Classificação do Brasil na Avaliação do PISA ano de 2018

| RESULTADO DO BRASIL NO PISA 2018 | | | |
|---|-----------|------------|-----------|
| | LEITURA | MATEMÁTICA | CIÊNCIAS |
| OCDE | 487 | 489 | 489 |
| BRASIL | 413 | 384 | 404 |
| RANKING | 55° e 59° | 69° e 72° | 64° e 67° |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do INEP (Brasil, 2019).

O resultado do Brasil foi comparado com os países da América do Sul, Espanha, Portugal e Estados Unidos, pela proximidade cultural, extensão territorial e sistema federativo; com o Canadá, por ser exemplo de índice de educação; e com a Coreia e Finlândia pelo alto desempenho escolar (Brasil, 2019).

O relatório nacional do PISA 2018, elaborado pelo INEP, demonstra que o desempenho do Brasil em leitura foi bastante comprometido, o que não difere dos resultados das avaliações do SAEB. Se atentarmos ao resultado das avaliações realizadas nos primeiros anos de escolarização destinados à alfabetização, observarmos a necessidade ações urgentes para que o ensino público ser restaurando, e diminuir o índice não satisfatório demonstrado nas avaliações externas. Segundo Dickel (2010, p. 204), “o programa PISA expõe o Brasil no cenário internacional como um dos países que o fracasso da Educação Básica se faz proeminente, independentemente da área avaliada, leitura, matemática ou ciências”.

A avaliação do PISA, prevista para acontecer no ano de 2021, foi adiada pelos países-membros e associados da OCDE para o ano de 2022 devido à pandemia da COVID-19, tornando-se a matemática o conteúdo principal dessa edição. A versão interativa está disponível on-line¹⁷. O PISA 2022 aconteceu no período de 18 de abril a 31 de maio, e o resultado previsto para dezembro de 2023.

Em 2021 o Brasil participou da avaliação do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), na qual participaram 187 escolas, 248 turmas de 4º ano do EF, totalizando 4.941 estudantes avaliados, em 24 estados e 147 municípios. A avaliação obteve o seguinte resultado: 38% não dominam as habilidades mais básicas de leitura; 24% dominam apenas as habilidades mais básicas de leitura; e 13% são proficientes em compreensão da leitura no 4º ano de escolarização. Com uma pontuação média igual de 419 em interpretação da leitura, apresentou um resultado inferior de 58 dos 65 países e regiões que participaram da avaliação (Brasil, 2018).

O PIRLS, tradução de *Progress in International Reading Literacy Study*, é um estudo da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), cooperativa internacional de instituições nacionais de pesquisa, avalia habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do EF, com o objetivo de analisar tendências de compreensão leitora, além de coletar informações sobre os contextos de aprendizagem para caracterizar o processo de leitura dos estudantes avaliados nos países que participam do estudo. A escolha por avaliar estudantes do 4º ano é justificada por ser nessa etapa da escolarização que os estudantes estão utilizando a leitura para aprender. O PIRLS compreende dois instrumentos avaliativos: os testes cognitivos e os questionários. Os testes cognitivos visam aferir as habilidades leitoras dos estudantes e os questionários têm por objetivo identificar os contextos de aprendizagem desses estudantes (Brasil, INEP, 2022).

O resultado não satisfatório da avaliação do PIRLS, reforça a importância de políticas públicas educacionais contínuas, principalmente nos anos iniciais do EF, pois as avaliações por si só não resolvem a problemática da baixa escolaridade que os estudantes brasileiros vêm apresentando nas avaliações externas nacionais e internacionais. Bem como, a divulgação dos resultados só serem divulgados quando os estudantes que participaram das avaliações encontram-se em outro nível de ensino ou foram retidos com as mesmas dúvidas e dificuldades diagnosticadas na avaliação. A lentidão para a execução de ações e as metas destinadas a corrigir o déficit do ensino e aprendizagem, comprometem o processo de

¹⁷ Estrutura de matemática do Pisa 2022. Disponível em: <https://pisa2022-maths.oecd.org/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

alfabetização que deveria ser solucionado antes dos estudantes serem submetidos as avaliações.

2.3.3 Sistema de avaliação externa na rede pública municipal de Manaus

A educação básica na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho, abrangendo os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e manifestações culturais (Manaus, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação integra a Administração Direta do Poder Executivo para o cumprimento das seguintes finalidades:

- I – formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- II – planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – educação infantil e ensino fundamental, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município (Manaus, 2013).

Para efeito de planejamento, desconcentração urbana e agilidade administrativa, com a Lei n.º 776, de 25 de junho de 2004, foram criados, na estrutura da SEMED/Manaus, os Distritos Educacionais Zonais (DDZ), com o objetivo de descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas, financeiras e pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, assim denominadas: Divisão Distrital da Zona Norte, Divisão Distrital da Zona Sul, Divisão Distrital da Zona Leste I, Divisão Distrital da Zona Leste II, Divisão Distrital da Zona Oeste, Divisão Distrital da Zona Centro-Sul e Divisão Distrital da Zona Rural.

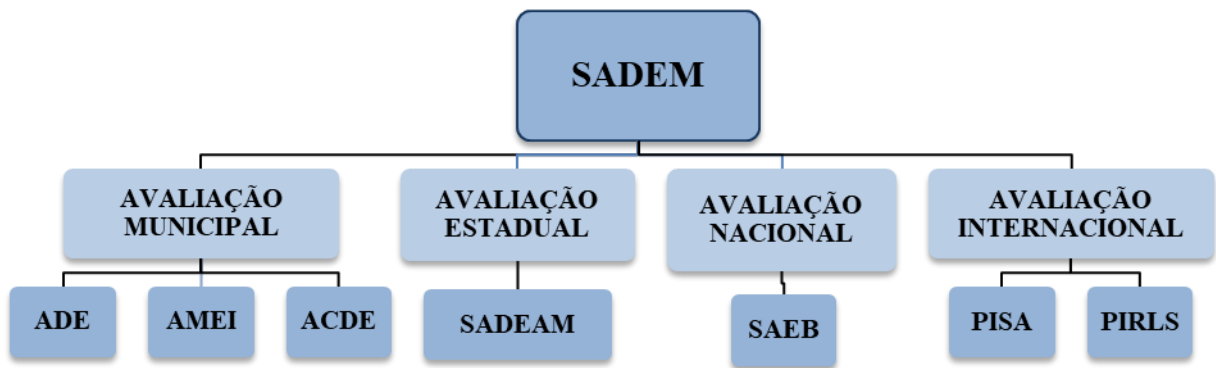
A SEMED/Manaus oferece a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, o Ensino Fundamental de 9 anos, o Programa de Correção de Fluxo dos anos iniciais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2023 possuía 504 unidades de ensino, entre as quais 24 são Creches, 106 são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), cinco são Centros Integrados Municipais de Educação (CIME), um é Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA), 367 são Escolas Municipais que atendem ao Ensino Fundamental e um Centro de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (CEMEAPI), que funciona em espaços não formais (Manaus, SEMED/DIE¹⁸, 2023).

¹⁸ DIE: Divisão de Informação e Estatística – SEMED/2023.

5.2 instituir instrumentos de avaliação periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, de acordo com sua realidade, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o fim do terceiro ano do ensino fundamental (Manaus, PME, 2015, art. 2).

É estabelecido pela LDB de 1996, no Art. 11, inciso I, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; e pelo Art. 8º do PNE 2014, que dispõe “[...] e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, [...], em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei”. Diante disso, no ano de 2015, foi instituído pelo Decreto Municipal n.º 3113, de 15 de junho de 2015, o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (SADEM), que dispõe sobre a avaliação externa, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino, sob a coordenação da SEMED/Manaus.

Figura 5 - Fluxograma do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (SADEM)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados da SEMED/Portal DAM (Manaus, 2022).

A Figura 5 demonstra as avaliações externas municipais, estaduais e internacionais que são coordenadas pelo SADEM no âmbito da SEMED/Manaus com o intuito de acompanhar e monitorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados nas escolas municipais de Manaus no período em que as referidas avaliações são aplicadas.

2.3.4 Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) da Semed/Manaus -AM

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em conformidade com PNE 2014 e PME 2015, elabora a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), uma avaliação de larga escala aplicada no EF das escolas municipais, objetivando o monitoramento e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados na rede de ensino do município. O Decreto Municipal n.º 3113, de 15 de junho de 2015, dispõe sobre o SADEM, e entre outros processos avaliativos dispõe, no Art.2º, inciso IV:

IV - Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE, entendida como processo de monitoramento e acompanhamento sistemático dos resultados do rendimento escolar dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental resultantes dos processos e práticas de ensino e aprendizagem (Manaus, 2015, art. 2).

A ADE foi implementada na SEMED/Manaus a partir do ano de 2014, sendo a Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM) o setor responsável pela criação. Evidencia-se, entre os objetivos da ADE: avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados na Rede Municipal; assessorar a equipe pedagógica das escolas municipais por meio das análises dos resultados das avaliações e monitorar as políticas públicas promovendo a prática da avaliação educacional (Manaus, 2021).

Destaca-se os principais impactos e contribuições da ADE: apropriação da cultura de avaliação; plano de intervenção após o resultado; acompanhamento e monitoramento dos resultados; avaliar habilidades e competência dos componentes curriculares avaliados; e realização de oficinas de formação a partir dos cadernos com itens de questões da ADE (Manaus, 2021).

O Currículo Escolar Municipal (CEM), destaca que a ADE, prioriza em seus itens a especificidade local, por ser uma avaliação genuína da Semed/Manaus. Dentre suas principais contribuições, destaca-se:

- Apropriação da cultura de avaliação para além do que se planeja no espaço escolar a partir dos resultados;
- Fornecimento de subsídios para a tomada de decisões destinadas a benfeitorias no sistema de ensino por meio do acompanhamento de suas diferentes edições em busca de caminhos que conduzam à formação da escola de qualidade.
- Elaboração de planos de intervenção pelas escolas com base nos descritores com baixo desempenho após a divulgação dos resultados;
- Monitoramento dos dados da avaliação visando subsidiar a gestão pedagógica das escolas;
- Compreensão da finalidade e característica da avaliação (avaliar habilidades e competências em leitura e resolução de problemas com base nos componentes curriculares avaliados nos testes articulados à proposta curricular);

- Realização de oficinas de formação junto aos professores para compreensão das habilidades críticas apontadas nos testes auxiliando nas intervenções pedagógicas e consequentemente na melhoria da proficiência dos estudantes, tanto nas avaliações externas, quanto internas. (CEM, 2020 p. 204, 205)

A ADE é aplicada aos estudantes do EF, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Projeto Itinerante que atende estudantes do 6º ao 9º ano da zona rural do município. Segue o formato das avaliações do SAEB, fundamentam-se nas Matrizes de Referência e no Guia de Revisão dos itens da ADE, considerando o Currículo Escolar Municipal. As avaliações são elaboradas de acordo com a metodologia de questões de múltipla escolha, respalda-se na teoria da Taxonomia de Bloom e Teoria Clássica de Testes (TCT), o que possibilita um monitoramento do ensino em todas as etapas e modalidade, por escola, DDZ's e consequentemente da rede pública municipal.

No ano de 2020, o município de Manaus foi duramente atingido pela pandemia da COVID-19¹⁹, fato que exigiu dos setores públicos ações emergenciais para o controle da pandemia – o momento era difícil. Para que os alunos da rede pública municipal não ficassem sem atendimento educacional, a SEMED/Manaus fez uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC), que possui um Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM)²⁰. Um termo de cooperação técnica entre as duas secretarias de educação possibilitou que os alunos matriculados na SEMED assistissem às aulas vinculados na televisão e na internet do Projeto Aula em Casa²¹, que transmitia aula gravadas por professores da rede de ensino e, simultaneamente, os professores das escolas acompanhavam as suas respectivas turmas e depois interagiam com os alunos sobre o conteúdo abordado na transmissão. Infelizmente, muitos alunos não conseguiam acompanhar as transmissões das aulas por falta de recursos tecnológicos, como a internet, o celular ou mesmo de um parêntese de televisão. Outra dificuldade foi dos pais e responsáveis que trabalhavam não conseguirem estar ao lado das crianças e acompanhar com eles as aulas, contribuindo com a não realização das atividades pedagógicas que eram direcionadas de forma remota por meio de aplicativo de mensagem.

Devido ao distanciamento social do ano de 2020, a ADE foi aplicada em todos os anos do EF com o objetivo de acompanhar a aprendizagem prevista na Proposta Curricular da secretaria e no Projeto Aula em Casa. E a partir do ano de 2021, para acompanhar o processo escolar dos estudantes, passou a ser aplicada duas vezes ao ano (Manaus, SEMED/DAM, 2021).

¹⁹ Saiba mais em: <https://amazonia.exame.com/covid-em-manaus/>.

²⁰ Disponível em: <https://centrodemidias.am.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2022.

²¹ Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em: 20 out. 2022.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Manaus nas quatro últimas edições do SAEB, apresentaram os seguintes índices, que podemos visualizar na tabela abaixo:

Tabela 3 - Índice do IDEB do Município de Manaus, nos anos de 2015 a 2021

| ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB - MANAUS | | | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ENSINO FUNDAMENTAL | 2015 | | 2017 | | 2019 | | 2021 | |
| | Manaus | Brasil | Manaus | Brasil | Manaus | Brasil | Manaus | Brasil |
| ANOS INICIAIS | 5,4 | 5,5 | 5,8 | 5,8 | 5,9 | 5,9 | 5,5 | 5,8 |
| ANOS FINAIS | 4,3 | 4,5 | 4,7 | 4,7 | 4,8 | 4,9 | 4,8 | 5,1 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do QEdu, disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1302603-manaus/IDEB>. Acesso em: 21 fev. 2023.

Ao observarmos os índices apresentados acima, notamos os resultados do município de Manaus muito próximo ao do Brasil. Quanto ao EF não conseguiu ultrapassar a média 6,0 (seis vírgula zero) no período de 2015 a 2021, por considerarmos o EF a base de sustentação de um ensino médio consolidado, o resultado do IDEB não apresentou isto em seus índices. Um resultado bem distante dos países que com ele participam de avaliações externas internacionais, sinalizando que o ensino público deve ser repensado como está sendo oferecido, em busca de melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido a nossa pesquisa é direcionada a alfabetização, mais especificamente a avaliação externa da alfabetização realizada no município de Manaus – AM. Na qual apropriando-se de uma metodologia qualitativa de cunho documental, analisamos a ADE/SEMED/Manaus, que descrevemos nos procedimentos metodológicos na seção seguinte.

3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A seguinte seção descreve uma pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Educação de Manaus²² (SEMED), o município de Manaus é a capital do Estado do Amazonas, localiza na Região Norte do Brasil, possui uma área territorial de 11.401,092 km², uma população estimada 2.063.547 pessoas, densidade demográfica de 181,00 hab./km² e escolarização de 6 a 14 anos de 94,2% (IBGE, 2022).

Visando compreender a avaliação educacional na Rede Pública Municipal de Manaus, especificamente as avaliações externas em alfabetização realizadas nos anos de 2016, 2019 e 2021, o foco desta pesquisa direcionou-se a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), a avaliação externa da SEMED/Manaus criada em 2014 que tem como um dos objetivos acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da rede municipal.

A luz de teóricos como Soares (2018, 2021), Ferreiro e Teberosky (1990), que abordam a alfabetização das crianças e Luckesi (2018), Vianna (2005), Freitas (2004) que versam sobre avaliação da aprendizagem e avaliação externa, entre outros estudiosos e pesquisadores que dissertam sobre o tema da pesquisa. Nos apropriamos de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva, do tipo documental, pois nos permitiu buscar informações a respeito do nosso objeto de pesquisa e delinear uma análise das questões selecionadas. Para fundamentar o caminho da pesquisa, recorreremos a Bogdan e Biklen (1994), Creswell (2021), Gil (2002), Chizzotti (2000) e Triviño (1987).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 19), “[...] o desenvolvimento da investigação qualitativa no campo da educação só se veio verificar no final dos anos sessenta”. As pesquisas em ciências sociais surgem no campo das observações, entrevistas, filmagens, imagens e documentos pessoais ou oficiais, demonstrando uma diversidade na perspectiva da pesquisa qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características da abordagem qualitativa:

1. Na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, onde o pesquisador dispõe o maior tempo nos locais de pesquisas para entender melhor o contexto, quando os dados são produzidos e como registros oficiais foram elaborados;
2. A pesquisa qualitativa é descritiva, o pesquisador qualitativo examina os dados em toda sua quantidade, respeitando como foram registrados ou transcrito;
3. Os pesquisadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que pelo resultado;
4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não escolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar, ou infirmar hipóteses construídas previamente;
5. O significado é de grande importância na

²² Histórico da origem da Secretaria Municipal de Manaus, disponível em: <https://semmed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

abordagem qualitativa, pois possibilita ao investigador comparar, conferir e verificar suas percepções ao objeto investigado (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-51).

Dessa forma, a abordagem qualitativa nos possibilitou conduzir a pesquisa de forma a compreender o processo das avaliações externas, especificamente da alfabetização, sua organização e resultados alcançados. Para Gil (2002, p.42), “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Além disso, buscou-se com base na pesquisa descritiva conforme Bogdan e Biklen (1994), recolher dados descritivos que aborda de forma minuciosa os documentos pesquisados. Assim, descrevermos o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tanto a nível nacional como estadual, promoveu um panorama da avaliação externa, para em seguida pontuarmos a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) do município de Manaus. Ainda sobre a pesquisa qualitativa por ser descritiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 48), revela que “os dados recolhidos são em formas de palavras, imagens e não em números”. O que foi extremamente significativo para a pesquisa ao selecionarmos imagens que evidenciam e apresentam informações compreensíveis da avaliação da ADE. Do mesmo modo, o estudo descritivo da pesquisa como afirma Triviños (1987, p.110), exigiu do pesquisador “uma série de informações sobre o que deseja pesquisar”. Portanto, a pesquisa documental, assegurou localizar referências que nos permitiu descrever, analisar e interpretar de acordo com os objetivos propostos da pesquisa.

3.1 Análise documental e o caminho da pesquisa

Segundo Creswell (2021), o pesquisador qualitativo coleta pessoalmente os dados ao analisar os documentos e realiza sua interpretação, possibilitando um melhor domínio do que está sendo examinado. Isso nos conduziu exatamente à análise do ano de 2016, o qual foi o último ano em que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi realizada com estudantes do 3º ano do EF, uma vez que no ano de 2019 o SAEB avaliou os estudantes do 2º ano, conforme a nova matriz curricular orientada pela BNCC, assim como no ano de 2021 os estudantes foram avaliados após uma grave pandemia²³ no ano de 2020. O que direcionou a

²³ A Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, decretou a pandemia da COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta sintomas de febre, cansaço, tosse seca, congestão nasal, perda do paladar e olfato, entre outros que podem se manifestar. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 3 jan. 2023.

análise da ADE nos respectivos anos, por consideramos os anos estratégicos pelo fato da mudança do ano escolar avaliado.

Iniciamos a pesquisa com a solicitação via protocolo na SEMED/Manaus, processo n.º 2022.18000.18125.0.015874, no qual apresentávamos um resumo da pesquisa e seus objetivos, requerendo documentos que nos apresentassem dados acerca de programas destinados à alfabetização após o resultado da ANA de 2016, desenvolvida pela secretaria nos últimos cinco anos, para serem analisados e divulgados na pesquisa; documentos referentes aos resultados da ADE, realizada com os estudantes matriculados na alfabetização nos anos de 2016, 2019 e 2021; e as Matrizes de Referências utilizadas na elaboração da ADE.

Conforme Chizzotti (2000, p.18), “A busca de informações documentadas acompanha o desenvolvimento geral da pesquisa e se aprimora com o amadurecimento dos objetivos e fins de investigação”.

Por meio do acesso às informações, foi possível analisarmos a priori os resultados dos programas educacionais da SEMED/Manaus no recorte temporal de 2016 a 2021, destinados a alfabetização. São os Programa Mais Alfabetização (PMALFA) e o Programa Gestão da Alfabetização (PGA), ambos desenvolvidos após a divulgação dos resultados da avaliação do SAEB do ano de 2016, amparados nas seguintes legislações educacionais: LDB (Lei n.º 9.394/1996), Lei n.º 11.274/2006, Resolução n.º 07/CNE/2010, PNE n.º 13.005/2014, PME n.º 2000/2015 e Resolução CNE/CP/n.º 02/2017. Após leitura, organização e análise dos documentos, apresentamos em um quadro as principais características do PMALFA e PGA, seguido de uma análise descritiva do desenvolvimento dos referidos programas.

Quanto a ADE, selecionamos a segunda avaliação aplicada no ano de 2016 (3º ano), 2019 (2º ano) e 2021 (2º ano) para análise de questão de interpretação textual e questões com estrutura silábicas canônicas conforme as habilidades específicas contidas nas Matrizes de Referência (MF). Assim como os dados do Índice de Dificuldade Esperado (IDE) e o Índice de Dificuldade Adquirido (IDA) da primeira e segunda avaliação do 2º ano do EF do ano de 2021, apresentamos a análise por meio tabela e gráficos que demonstram os resultados encontrados em cada questão. Como exemplificamos no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Demonstrativo da análise da pesquisa da ADE/SEMED/Manaus

| DEMONSTRATIVO DA ANÁLISE DA PESQUISA DA ADE/ SEMED/MANAUS – 2016 – 2019 -2021 | |
|--|--|
| Programas Educacionais | PMALFA PGA |
| Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE | Matrizes de Referência (MR); Interpretação textual; Silabas canônicas; Índice de Dificuldade Esperado (IDE); Índice de Dificuldade Adquirida (IDA) |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em dados de Manaus – 2016, 2019, 2021.

No quadro 2, apresentamos os documentos que a priori foram selecionados para a composição da pesquisa. Onde os dados coletados foram descritos conforme as características e informações específicas de cada documento. Bem como, selecionamos algumas imagens de questões do caderno da ADE, que para Cresweel (2021, p. 160, apud Guest et al. 2012), como as imagens são muito densas, “não podem ser usadas todas as informações em um estudo qualitativo”. Dessa forma, apontamos algumas imagens de questões de língua portuguesa que nos permitiu em conformidade com referencial teórico que ampara a pesquisa, analisar as avaliações externas da alfabetização da rede pública municipal de Manaus – Amazonas.

Na seção seguinte apresentamos respectivamente a análise que realizamos nos relatórios e cadernos de aplicação da avaliação externa de alfabetização da Rede Pública de Ensino de Manaus, a ADE, elaborada para monitorar o processo de ensino e aprendizagem das escolas da SEMED/Manaus. Bem como, a proposta pedagógica que estava em vigência no período correspondente a pesquisa e os programas educacionais implementados para alfabetizar as crianças das escolas que atendem os dois primeiros anos do EF.

4 AVALIAÇÃO EXTERNA DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MANAUS - AM

A SEMED/Manaus, atende a primeira etapa da educação básica e suas modalidades, nesta seção descrevemos a proposta pedagógica do Bloco Pedagógico que orientavam o processo de ensino e aprendizagem nos anos que correspondentes à pesquisa, 2016, 2019 e 2021, no que se refere à alfabetização do 1º, 2º e 3º ano do EF, o número de estudantes regularmente matriculados nos referidos anos letivos e o quantitativo de escolas destinadas a esse público, de acordo com os dados fornecidos pela Divisão de Informação e Estatística (DIE) da SEMED/Manaus, são o seguinte:

Tabela 4 - Quantitativo de estudantes do 1º, 2º e 3º ano do EF regularmente matriculados na Rede Pública Municipal de Manaus nos anos de 2016, 2019 e 2021

| QUANTITATIVO DE ESTUDANTES NOS ANOS 2016, 2019 e 2021, SEMED/MANAUS | | | | |
|--|---------------|---------------|---------------|--------------------------------|
| ANO | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | Quantitativo de escolas |
| 2016 | 23.915 | 21.322 | 23.984 | 324 |
| 2019 | 24.581 | 23.004 | 24.965 | 315 |
| 2021 | 27.135 | 24.649 | 23.977 | 319 |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em dados da SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE.

Na tabela acima, constatamos o grande número de estudantes em processo de alfabetização que a SEMED/Manaus recebeu nos anos específicos da pesquisa e consequentemente passaram pelas avaliações externas que a secretaria participou e desempenhou.

No período que foi realizada a pesquisa, correspondente ao ano de 2016 a 2021, a SEMED/Manaus se organizava em um Bloco Pedagógico (BP), como orienta a Resolução n.º 033/CME/2013, que fixa as normas para a operacionalização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (EF), priorizando a alfabetização e o letramento com progressão continuada.

4.1 Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico

A Proposta Curricular dos Anos Iniciais – Bloco Pedagógico²⁴ é fundamentada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei n.º 9.394/1996, na Lei n.º 11.274/2006, que institui o EF de nove anos, e na Resolução 07/CNE/2010, que fixa as diretrizes para o ensino de nove anos, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis de idade no primeiro ano, de acordo com o art. 30, que orienta os Estados e Municípios a assegurar a alfabetização e o letramento nos três primeiros anos do EF, sem retenção, garantindo a continuidade do processo de alfabetização. Contempla a base comum curricular os componentes de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e os Temas Sociais Contemporâneo, como as culturas indígenas e afro-brasileira, bem como utiliza-se dos cadernos do PNAIC para subsidiar o processo de alfabetização e letramento, organizada em eixos, capacidades, conteúdos/conceitos, orientações didáticas e avaliação (Manaus, 2014).

A Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico possui como objetivos:

Geral: Propor à comunidade escolar da rede municipal de ensino de Manaus um parâmetro curricular para os anos iniciais e complementares da alfabetização, que auxilie no planejamento, na execução e na avaliação do processo da alfabetização e letramento.

Específicos: 1) Contribuir para a instrumentalização do trabalho docente no campo da alfabetização e letramento; 2) Propiciar aos professores um referencial de orientação didática que sirva como proposta norteadora no planejamento e na avaliação escolar; 3) Oferecer aos educados e educadores uma proposta pedagógica adequada a sua realidade e em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com a Proposta Curricular do Município de Manaus (Manaus, 2014, p.12).

De acordo com Ferreiro (2005), entre as opiniões a respeito da promoção continuada, salienta que a mesma não é bem aceita por profissionais do magistério, como também por outras pessoas que não fazem parte desse cenário, por considerarem um prejuízo ao processo de aprendizagem, pelo fato da desvalorização por parte dos estudantes com relação a aprovação, levando ao desinteresse em estudar para passar de ano escolar. Por outro lado, existem os que se contrapõem ao questionarem se o ensino oferecido é de boa qualidade para que a criança aprenda e que a retenção, entre outros prejuízos, é antieconômica, de certa forma transferindo para um outro momento da escolarização a retenção.

Por certo, a promoção continuada no primeiro ano para o segundo no EF, é uma condição a ser considerada, pelo fato da criança ainda está vivenciando a fase da ludicidade,

²⁴ Resolução n.º 041/CME/2013, de 10 de fevereiro de 2014: Aprova a Proposta Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

tão importante nessa faixa etária. Contudo, o acompanhamento da escolarização por parte da família, da escola e do poder público, requer que seja oferecidas condições aos estudantes de manter-se na escola e conseqüentemente se comprometa com sua educação demonstrada nas aprovações anuais.

Segundo Freitas (2004, p. 7), “a progressão continuada já estava na agenda liberal desde que ela se apropriou do lema ‘Educação para Todos’ no início da década de 1990”. Essa organização permanece até a atualidade, no ano de 2023, mais especificamente nos anos iniciais do EF nas escolas públicas.

A Estrutura Curricular do BP corresponde aos três primeiros anos do EF, contempla uma carga horária de 2.400 horas distribuídas em 600 dias letivos e a exigência da frequência de 75%. A frequência do estudante nos três primeiros anos é um dos critérios para a promoção no término do Bloco. Para minimizar a infrequência, a secretaria realiza rígido controle da presença do estudante na sala de aula, por meio de acompanhamento sistemático do professor, pedagogo e direção da escola e apoio dos Centros Municipais Sociopsicopedagógico (CEMASP), que desenvolvem ações de combate à evasão escolar em parceria com Conselhos Tutelares (Manaus, 2014).

A proposta curricular do BP²⁵ se fundamenta nas teorias sociointeracionistas e de inteligências múltiplas, integrando os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais da criança. Como mediador para estimular o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, o professor permite que a criança construa significados e formule cada vez mais complexas ações de agir e pensar (Manaus, 2014).

Rego (1995, p. 93) discorre que, na abordagem sociointeracionista de Vigotski, “o organismo e o meio exercem influência recíproca, portanto, o biológico e o social não estão dissociados”, compreendendo que o conhecimento sistematizado oferecido na escola possibilita à criança que apresenta uma percepção própria no seu desenvolvimento, bem como de suas interações sociais, ampliar, reformular, questionar e consolidar sua aprendizagem.

Nesse sentido, a proposta estabelece uma organização que acompanha periodicamente a capacidade/direito de aprendizagem dos estudantes na expectativa de Introduzir (I), Aprofundar (A) e Consolidar (C) os conteúdos propostos no percurso dos três anos escolares (Manaus, 2014).

O acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem das crianças é realizado por meio de fichas bimestrais preenchidas pelo docente sobre o progresso individual de cada

²⁵ Em anexo a estrutura de Língua Portuguesa da proposta do BP do 1º, 2º e 3º ano do EF.

criança, além de serem disponibilizados, via Sistema de Gestão do Amazonas (SIGEAM), relatórios de rendimento individual de nota e frequência, por turma, escola e DDZs. Também, disponibiliza aos docentes documentos norteadores, tais como: proposta curricular dos anos iniciais, cadernos integrados de Língua Portuguesa e Matemática, suplemento pedagógico para o primeiro ano do EF e o documento norteador do BP. A seguir, a Figura 6 representa os documentos citados.

Figura 6 - Documentos norteadores para o Bloco Pedagógico da SEMED/Manaus



Fonte: Divisão de Ensino Fundamental -DEF – Departamento de Gestão Educacional –DEGE-SEMED (Manaus, 2023).

Além dos recursos acima citados, a SEMED/Manaus, objetivando oferecer um suporte tecnológico aos professores alfabetizadores, disponibiliza no site *Reconstruindo Saberes* jogos e atividades pedagógicas de Língua Portuguesa, com indicações dos níveis de ensino, educação inclusiva e avaliação externa.

Uma outra estratégia realizada para acompanhar o processo de alfabetização é o Painel Pedagógico, que acontece nas unidades de ensino, especificamente no 1º, 2º e 3º bimestre do ano letivo, cujo objetivo é apresentar ao gestor os dados compilados na Ficha de Acompanhamento Bimestral do BP, a qual descreve o processo de alfabetização e sondagem por meio dos níveis de aprendizados assim identificados: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábica alfabética e hipótese alfabética dos estudantes de alfabetização de sua escola para analisá-los e desenvolver ações de intervenção (Manaus, 2018).

O BP configurou como proposta pedagógica na secretaria até o ano de 2021. O Currículo Escolar Municipal (CEM) foi aprovado através da Resolução n.º 0179/CME/2020, de 3 de dezembro de 2020. Sendo assim, o CEM, alinhado aos atos normativos do MEC, da Constituição Federativa do Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, da BNCC de 2017 e

do Decreto n.º 9.765/2019 (que instituiu a Política Nacional de Alfabetização), passou a ser efetivado em 2021 como documento básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus.

4.2 Os programas de alfabetização da Semed/Manaus após a ANA 2016

A Meta n.º 5 do PNE 2014 estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do EF. Contudo, a avaliação da alfabetização realizada no ano de 2016 pelo INEP demonstrou em seus resultados que não estavam alcançando a meta proposta. Na Tabela 5, podemos visualizar os resultados das avaliações da alfabetização do ano de 2014 e 2016.

Tabela 5 - Níveis de Proficiência da Alfabetização das avaliações da ANA, Brasil, 2014 e 2016

| NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS 2014 – 2016 - BRASIL | | | | | | |
|--|------------|------------------|-----------|------------|------------|-----------|
| Nível (N) Proficiência | ANO | N1 | N2 | N3 | N4 | N5 |
| Leitura | 2014 | 22% | 34% | 33% | 11% | - |
| Leitura | 2016 | 22% | 33% | 32% | 13% | - |
| Classificação | | Elementar Básico | | Adequado | Desejável | |
| | | Insuficiente | | Suficiente | | |
| Escrita | 2014 | 12% | 15% | 8% | 56% | 10% |
| Escrita | 2016 | 14% | 17% | 2% | 58% | 8% |
| Classificação | | Elementar | | | Adequado | Desejável |
| | | Insuficiente | | | Suficiente | |
| Matemática | 2014 | 24% | 33% | 18% | 25% | - |
| Matemática | 2016 | 23% | 31% | 18% | 27% | - |
| Classificação | | Elementar | | Adequado | Desejável | |
| | | Insuficiente | | Suficiente | | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados INEP.

O quadro acima representa os níveis de proficiência, respectivamente, em Leitura N1 (menor que 425 pontos), N2 (maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos), N3 (maior ou igual a 525 e menor que 625 pontos), N4 (maior ou igual a 625 pontos). Aponta, nos dois anos (2014 e 2016), os N2 e N3 no percentual de acertos na mesma dezena; na Escrita corresponde a N1 (menor que 350 pontos) e N2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos). O maior número de acerto no Nível 4, com N3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos), N4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos) e N5 (maior ou igual a 600 pontos); e na Matemática N1 (menor que 425 pontos), N2 (maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos), N3 (maior ou igual a 525 e menor que 575 pontos) e N4 (maior ou igual a 575 pontos). A

concentração dos acertos apresentam-se no N2 nos dois anos das avaliações.

Observando os resultados das avaliações da ANA do ano de 2014 e 2016, percebemos que houve pouco crescimento nos níveis de proficiência da alfabetização, com percentuais idênticos no nível 1 na leitura e no nível 3 em matemática, indicando a urgência de reverter o quadro em que se encontrava a alfabetização. A Meta 5 do PNE 2014 apresenta estratégias a serem desenvolvidas com o intuito de alcançar a meta estabelecida para a alfabetização das crianças até o terceiro ano do EF. Destacamos a estratégia 5.2, que consiste em estimular os sistemas de ensino e escolas a produzirem instrumentos de avaliação, monitoramento e medidas pedagógicas que contribuam com a alfabetização até o final do terceiro ano do ensino fundamental:

[...]

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (Brasil, PNE, 2014, Meta 5).

O Governo do então presidente da República Michel Temer (2016-2018), objetivando combater os baixos índices apresentados na ANA do ano de 2016, lançou, em 25 de outubro de 2017²⁶, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que engloba a BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017, a formação de professores, o protagonismo das redes e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Promoveu, também, o lançamento do Programa Mais Alfabetização, com o investimento de R\$ 523 milhões em 2018 para atender 4,6 milhões de alunos matriculados no 1º e 2º ano do EF, público-alvo da avaliação ANA. Esse Programa possui o propósito de reverter a estagnação²⁷ da aprendizagem apresentada nos resultados da ANA, segundo o Ministro Mendonça Filho, é inaceitável a diferença do tempo de alfabetização existente entre as crianças de classes média, rica e pobre para se alfabetizarem (Brasil, 2018).

De acordo com Demo (2005, p. 47), “A parte do fracasso ligada à pobreza das crianças, não pode ser superada na escola que mesmo oferecendo merenda, não cabe imaginar que aí se supere a exclusão econômica das famílias”. Acrescenta, ainda, que ao sistema escolar cabe a responsabilidade, entre outras, de oferecer melhores condições de trabalho ao professor, bem como uma formação pedagógica que contribua na sua prática, possibilitando

²⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>. Acesso em: 9 fev. 2023.

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/62151-governo-federal-anuncia-liberacao-de-r-253-milhoes-para-o-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 9 fev. 2023

às mesmas melhores condições no combate do fracasso escolar. Demo (2005) aponta que a inversão de ampliar o tempo para alfabetizar as crianças para dois ou mais anos acaba empurrando o fracasso escolar para o aluno e encobre o problema, por separar o desempenho do aluno e do professor.

De certo, que a ampliação do período proposto para a criança ser alfabetizada, permite ao professor atender a especificidade de aprendizagem de cada criança. Contudo, não exclui a responsabilidade em possibilitar que essa alfabetização ocorra em um menor espaço de tempo. Não se permite aceitar o motivo da criança não ser alfabetizada a sua classe social.

4.2.1 O Programa Mais Alfabetização (PMALFA)

Com os resultados não satisfatórios da ANA de 2016, o MEC, por meio da Portaria do n.º 142, de fevereiro de 2018, institui o Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Fundamentado na Lei n.º 9.394/1996, o programa é uma estratégia de fortalecimento para apoiar as unidades escolares que possuem estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do EF. A adesão ao Programa é voluntária, mediante termo de compromisso assinado pelo Chefe do Poder Executivo, Governador ou Prefeito e Secretário de Educação Estadual ou Municipal (Brasil, 2018).

O PMALFA cumpre o que determina a BNCC, quando estabelece que nos dois primeiros anos do EF a alfabetização é prioridade, para fins de leitura, escrita e matemática, articulando-se à prática diversificada de letramento. Possui a finalidade, além da alfabetização, de prevenir o abandono escolar, a reprovação e a distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização. Ao mesmo tempo, entende que as crianças possuem ritmos diferentes para a aprendizagem, sendo o professor alfabetizador peça fundamental para esse processo (Brasil, 2018).

Para Soares (2021, p. 10), “As respostas do poder público a esse persistente fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita, com tão grave consequências, não tem produzido efeito [...]”, pois o controle exercido por meio das avaliações externas e a descontinuidade de políticas de formação de professores a cada gestão não produzem resultados satisfatórios para a alfabetização e letramento das crianças.

Para apoiar as unidades de ensino no processo de alfabetização da leitura, escrita e da matemática, o programa disponibiliza um assistente de alfabetização para auxiliar o professor alfabetizador, porém, possui critérios estabelecidos para sua permanência, assim definida:

cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis ou dez horas semanais para unidades escolares vulneráveis.

Quanto aos critérios da vulnerabilidade, o MEC utiliza a classificação do INEP, que estabelece à escola:

- I- em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultado em níveis insuficientes nas três áreas da avaliação (leitura, escrita e matemática); e
- II- que apresentem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2018, p. 4-5).

De acordo com os dados fornecidos pela SEMED/Manaus, o PMALFA foi implementado em 263 escolas, assim distribuídas nas Divisões Distritais Zonais: DDZ Sul = 37; DDZ Oeste = 39; DDZ Norte = 36; DDZ Centro Sul = 31; DDZ Leste I = 39; DDZ Leste II = 40; e DDZ Rural = 41 escolas.

O Programa oferece recurso financeiro às unidades escolares, por meio da cobertura de despesa e custeio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a aquisição de materiais pedagógicos, ressarcimento de despesas de transporte e alimentação para os assistentes de alfabetização. E, também, o monitoramento do processo da aprendizagem, formação para o professor alfabetizador, assistente de alfabetização, equipes de gestão das escolas e das secretarias de educação (Brasil, 2018).

A proposta pedagógica do programa dispõe de Matrizes de Referências de Língua Portuguesa e Matemática do 1º e 2º ano do EF, assim como as avaliações diagnósticas formativas e da fluência são disponibilizadas na plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), que realiza o monitoramento e devolutiva das avaliações, bem como a interpretação dos resultados.

A avaliação diagnóstica do programa possui um caráter formativo com o objetivo de produzir informações ao professor, ao assistente de alfabetização e ao gestor da escola sobre como se encontra o processo de aprendizagem dos estudantes. Os resultados são baseadas nos níveis de desempenho e percentuais de acertos dos descritores da matriz de referência utilizada na avaliação. O programa possui um roteiro de proposta de análise do desempenho, oferecendo indicadores que possibilitam ao professor identificar as limitações e progresso de seus alunos. Na Tabela 6, podemos visualizar o resultado a nível de rede apresentado nas avaliações somativas do PMALFA, realizado pelo CAED nas escolas que participaram do programa no ano de 2018 e, respectivamente, a legenda correspondente.

Tabela 6 - Resultado do nível da rede SEMED/Manaus da Avaliação Somativa do PMALFA 2018

| Resultado Geral da Avaliação Somativa do PMALFA 2018, nível da SEMED/Manaus | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----------|--|-----------|-----------|---------------------------------|-----------|-----------|--------------------------|-----------|-----------|
| Língua Portuguesa 1º ano | | | Matemática 1º ano | | | Língua Portuguesa 2º ano | | | Matemática 2º ano | | |
| N1 | N2 | N3 | N1 | N2 | N3 | N1 | N2 | N3 | N1 | N2 | N3 |
| 19,10% | 26,60% | 54,30% | 16,90% | 28,30% | 54,80% | 17,20% | 28,00% | 54,80% | 19,60% | 32,50% | 47,90% |
| LEGENDA | | | | | | | | | | | |
| N1 = Elementar | | | N2 = Básico | | | N3 = Adequado | | | | | |
| ≤ 60% de acertos no teste | | | 60% ≤ a 80% de acerto o teste (intervalo maior que 60% até 80%) | | | 80% de acerto no teste | | | | | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados fornecidos pelo DAGE/SEMED/Manaus.

A tabela acima apresenta o resultado geral da avaliação somativa do ano de 2018 que, de acordo com análise apresentada pelo programa, define: o estudante que se encontra no nível elementar (N1) como aquele que ainda está no início do alcance das habilidades de referência da matriz curricular, necessitando que a equipe pedagógica planeje um processo de recuperação objetivando o avanço aos próximos níveis; o nível básico (N2), aquele estudante que ainda não demonstra habilidades básicas avaliadas pela matriz de referência, porém, responde a questões com habilidades mais complexas, necessitando de reforço para consolidar a aprendizagem alcançada, ampliando sua potencialidade; e no nível adequado (N3), o estudante demonstra atender às condições mínimas, responde aos itens que exigem maior habilidade qualitativa e quantitativa de acordo com sua escolarização, sendo indicado estimular sua capacidade de aprendizagem para que avance em seus conhecimentos (SEMED, 2018).

Para Soares (2021, p. 310), “ Diagnóstico exige que se tenha definido claramente o que se pretende que a criança aprenda, [...]”. Considerando o PMALFA ser um programa federal, entendemos que o fato de selecionar somente as escolas com resultados não satisfatório na ANA de 2016, não justifica o percentual alcançado de pouco mais de 54% no nível considerado adequado, diante das avaliações de acompanhamento que o programa oferece. É importante que os resultados do diagnóstico sejam condizentes com as metas traçadas para a aprendizagem e as intervenções a serem realizadas alcance o seu objetivo.

Outro programa realizado na SEMED/Manaus, foi o Programa de Gestão em Alfabetização (PGA) que foi desenvolvido em turmas de alfabetização no ano de 2018.

4.2.2 O Programa de Gestão em Alfabetização (PGA)

A SEMED/Manaus desenvolveu, no período de 2018 a 2020, o Programa de Gestão em Alfabetização (PGA), com o objetivo alfabetizar todas as crianças matriculadas, no máximo, até o final do terceiro ano do EF, conforme indica a Meta 5 do PNE 2014 e PMA 2015. Essa foi uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM). No ano de 2018 foram atendidas 76 unidades de ensino que possuíam turmas de 3º do EF, abrangendo 12 mil estudantes. No ano de 2019 foram atendidas 78 unidades de ensino com turmas do 3º ano, totalizando 12 mil estudantes. No ano de 2020, o atendimento de 78 unidades de ensino, ano em que o programa atendeu estudantes do 1º, 2º e 3º anos do EF, totalizando 32 mil estudantes (DEF/SEMED).

O programa contava com 200 estagiários (Assistentes de Alfabetização), que atuaram nas turmas de 3º ano. De acordo com o programa, esse estagiário necessitava ter um perfil de docência que correspondia aos aspectos atitudinais e técnico-profissionais, com as seguintes características: comunicativo, criativo, proativo, responsável, ter atitudes corretas e ser organizado. Os estagiários do PGA acompanhavam os estudantes que se encontravam nos níveis (N) N3 e N4, já os N1 e N2 eram assistidos pelo professor alfabetizador da turma (DEF/SEMED).

O PGA atuava em cinco eixos. São eles: formação, avaliação, planejamento, acompanhamento mensal e estagiários assistentes de alfabetização. O primeiro eixo, a formação do programa, ocorreu no período de abril a novembro de 2020, foi organizada por grupos: aos Assistentes de Alfabetização formação dos experimentos científicos; aos Professores do 1º, 2º e 3º ano alfabetização e matemática; e aos Coordenadores das Divisões Distritais, Pedagogos e Assessores a formação em Gestão de Alfabetização.

No segundo eixo, de avaliação, eram verificados os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 1º e 2º ano (avaliação diagnóstica duas vezes ao ano no 1º bimestre e 4º bimestre, realizada pelo CAED/MEC) e 3º ano (avaliação diagnóstica no 1º bimestre e 4º bimestre, realizada pelo IAS).

O terceiro eixo, o planejamento, o mensal acompanhava o calendário oficial da Rede e os quinzenais conforme orientação da Divisão de Ensino Fundamental (DEF). O planejamento de gestão analisava os indicadores e metas, os resultados mensais e planejava as ações indicando os responsáveis e estabelecendo os prazos.

O quarto eixo, o acompanhamento, acontecia mensalmente, realizado pelos assessores da DEF, DDZs, Assessor de alfabetização e Coordenador dos anos iniciais, para a inserção dos dados analisados no panorama do programa, utilizando-se dos seguintes instrumentos: Formulário Perfil da Turma, Cartaz do Programa de Gestão, Formulário de Acompanhamento Mensal, Relatório de Observação das Aulas e Planejamento de Gestão.

O quinto eixo, relativo aos estagiários, atuavam nos eixos anteriores, participando das formações, contribuindo nos planejamentos mensais junto aos professores, na aplicação e correção das avaliações, no acompanhamento das atividades não realizadas enviadas para casa das crianças e nas atividades realizadas na sala de aula.

Abaixo, a tabela apresenta o resultado da alfabetização dos estudantes do 3º ano do 4º bimestre das escolas que participaram do PGA no ano de 2019.

Tabela 7 - Resultado de estudantes alfabetizados com o PGA de 2019 nas escolas da SEMED/Manaus

| RESULTADO DA ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS COM PGA E SEM PGA SEMED/MANAUS - 2019 | | | | | | | | |
|--|-------|------------|---------|-------|----------|-------|-------|-------|
| ESCOLAS | OESTE | CENTRO-SUL | LESTE I | SUL | LESTE II | RURAL | NORTE | SEMED |
| NÃO ATENDIDAS | 73,3% | 75,6% | 88,4% | 79,8% | 77,0% | 66,1% | 79,7% | 78,5% |
| ATENDIDAS | 82,6% | 82,4% | 94,4% | 80,1% | 78,9% | 72,8% | 80,8% | 94,7% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados fornecidos pela SEMED/Manaus.

Observamos que os resultados evidenciados nas escolas atendidas com o PGA, o percentual de estudantes alfabetizados no 3º ano do EF, foi maior do que escolas não foram beneficiadas com o referido programa.

De acordo com Soares (2021), a criança que possui pelo menos três anos de escolarização no EF já deveria estar alfabetizada, lendo e interpretando pequenos textos, habilidades avaliadas na ANA. E se considerarmos com o período da educação infantil, no qual a criança ingressa aos quatro anos, esse tempo aumenta, o que para a autora é fase inicial do processo da alfabetização.

Por certo, independentemente do tempo estipulado para a alfabetização, a escola, com toda a diversidade que a realidade lhe impõe, precisa se apropriar de sua competência de ensinar aqueles que lá se encontram, ou seja, as crianças.

E na Tabela 8 apresentamos o índice da alfabetização SEMED/Manaus, dos estudantes do 1º, 2º e 3º ano, nos anos de 2018, 2019 e 2020.

Tabela 8 - Índice de Alfabetização SEMED/Manaus nos anos de 2018, 2019 e 2020

| ÍNDICE DE ALFABETIZAÇÃO SEMED/MANAUS | | | |
|--------------------------------------|--|--------|--------|
| ANO | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO |
| 2018 | 49% | 63% | 54,8% |
| 2019 | 55,00% | 68,20% | 83,10% |
| 2020 e 2021 | Com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia no ano de 2020 e 2021, houve aprovação de 100% de todos os estudantes. | | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos relatórios de Gestão da SEMED (2018-2019, 2020).

Com relação aos programas PMALFA e PGA, que iniciaram no ano de 2018 na SEMED/Manaus e nortearam o processo de alfabetização e letramento das crianças após o resultado da ANA de 2016, observamos que tanto um quanto o outro compartilhava de objetivos destinados a reverter o quadro apresentado na referida avaliação que apresentou uma estagnação da alfabetização no país. Entretanto, vale ressaltar que a Resolução 07/CNE/2010 estabelece três anos para as crianças na faixa etária de 6 (seis) a 8 (oito) anos para consolidar o processo de alfabetização.

Soares (2021) destaca que a determinação em relação ao tempo que a criança deve ser alfabetizada é uma questão polemizada mais especificamente com a idade-corte que se estabelece na passagem da educação infantil para o EF, desconsiderando o conhecimento que a criança traz do seu convívio familiar e social e o interesse em aprender.

Segundo Demo (2005, p. 25), “o aluno pode não saber ler e escrever, mas nem por isso deixa de ser um sujeito histórico, pelo menos potencial”. E é esse potencial que o professor deve explorar e conduzir no processo educacional, sistematizando o conhecimento historicamente acumulado para que o estudante possa se desenvolver culturalmente.

Dessa forma, entendemos que a alfabetização não possui um tempo determinado para iniciar, que seja na fase pré-escolar ou nos anos iniciais do EF, tendo em vista que nem toda a criança consegue ingressar na escola com a idade estabelecida na legislação educacional. Independentemente do ingresso ou início do processo de alfabetização, a escola deve desenvolver o conhecimento que a criança já possui, oferecendo um ensino de qualidade e consequentemente a garantia da permanência desse estudante na escola.

Soares (2021) salienta que não se trata de determinar o tempo de escolarização ou idade para que a criança esteja alfabetizada, como determina o PNE 2014, mas garantir que o direito de aprender a ler e a escrever depois de um determinado período de escolarização lhe seja garantido, o que é fundamental para uma cidadania consciente e necessária para sobreviver em uma sociedade grafocêntrica.

Apresentamos abaixo uma síntese da análise das principais características dos dois programas de alfabetização desenvolvido após o resultado da ANA de 2016.

Quadro 3 - Características dos programas do PMALFA e PGA

| CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO PMALFA E PGA | | |
|--|---|--|
| CACTERÍSTICAS | PMALFA | PGA |
| INICIO | 2018 | 2018 |
| OBJETIVO | Fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização. | Alfabetizar todas as crianças no máximo até o 3º ano do Ensino Fundamental, conforme Meta 5 do PNE e PME. |
| PÚBLICO-ALVO | 1º e 2º ano do Ensino Fundamental | 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental |
| FINALIDADE | Alfabetização, prevenção do abandono, reprovação e distorção idade/ano. | Alfabetização, na perspectiva de letramento dos estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. |
| PERÍODO | 2018 a 2020 | 2018 a 2020 |
| CARGA HORÁRIA | Escolas não vulneráveis: 5 horas semanais; Escolas vulneráveis: 10 horas semanais. | 4h diárias e 20h semanal |
| N.º DE ESCOLAS ATENDIDAS | 253 | 78 |
| RECURSO FINANCEIRO | PDDE | BID ²⁸ - PROEMEM ²⁹ |
| MATRIZES DE REFERÊNCIA | Português e Matemática | Português e Matemática |
| REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA | CAED | 1º e 2º ano – CAED ³⁰ - MEC e 3º ano - IAS ³¹ |
| FORMA DE ACOMPANHAMENTO | PDDE interativo – Coordenador do PMALFA, SEB-MEC e FNDE | Formulário de Perfil da Turma; Cartaz do Programa de Gestão; Formulário de Acompanhamento Mensal; Relatório de Observação das Aulas; Planejamento de Gestão. |
| RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO | Divisão de Apoio à Gestão Educacional (DAGE) | Divisão de Ensino Fundamental (DEF) |
| AVALIAÇÕES | Diagnóstica; Formativa de Processo; Formativa de Saída; Fluência de Leitura. | Diagnóstica Inicial; Diagnóstica de saída; Formativa de saída; Fluência de Leitura. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados do PMALFA e PGA (SEMED, 2018).

Após a leitura e análise dos dois programas, observamos que ambos apresentavam características semelhantes, como destacadas no Quadro 3, na finalidade, na abrangência e no objetivo. Do mesmo modo, foram concebidos com a proposta de melhoria no índice dos resultados da alfabetização apresentado na ANA de 2016. Atentamos, também, que as avaliações diagnósticas e somativas seguiam as orientações do CAED e que os programas

²⁸ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

²⁹ Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM),

³⁰ Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED).

³¹ Instituto Ayrtton Senna (IAS).

eram acompanhados por setores diferentes, no caso Divisões da Secretaria, o que deveria ser uma somatória de ações conjuntas para alcançarem o objetivo proposto, refletindo na Tabela 8, onde a porcentagem de alfabetização do ano de 2018 não apresentou resultado satisfatório, e no ano de 2019 os resultados mostravam satisfatório diante do desenvolvimento de dois programas direcionados à alfabetização que foram elaborados separadamente em busca do mesmo objetivo.

Reconhecemos a importância de programas educacionais, principalmente os voltados para a primeira fase da alfabetização, sua relevância em propiciar atualizações pedagógicas e de discussão acerca do processo. Contudo, o excesso de avaliações aplicadas às crianças, transparece ser o condutor do ensino, onde o foco direciona-se a atingir as metas do IDEB, enquanto deveria ser alfabetizar para assegurar a continuidade da escolarização sem distorção idade série.

Compreendemos que a alfabetização deva ser a prioridade do sistema escolar, iniciando pelo profissional que está à frente, o qual tem assumido diversos papéis na sala de aula para atender as demandas que lhe são impostas, o que certamente compromete sua ação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. O elevado número de estudantes, esses ainda crianças que necessitam de um acompanhamento e uma atenção maior, precisa ser repensado pelas autoridades que conduzem a educação no país, não basta somente elaborar excelentes programas educacionais se não oferecerem condições favoráveis na sua execução. Não podemos dizer que somente dessa forma a alfabetização estaria resolvida, mas acreditamos ser um dos primeiros passos para oferecer condições aos professores em conduzir o processo.

4.3 A avaliação da alfabetização do Sistema de Avaliação Educacional Básica

Nesta subseção nos debruçamos em contextualizar os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização³² (ANA) do ano de 2016 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019 e 2021 aplicadas pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), tendo em vista ser o instrumento de acompanhamento e monitoramento do processo educacional oficial do Brasil e por conseguinte deu início às avaliações externas da

³² A Portaria MEC n.º 410, de 22 de julho de 2016, estabeleceu como objetivos para a edição: I. Estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira; II. Subsidiar a elaboração de políticas educacionais para o ciclo de alfabetização; III. Aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, por meio de testes de leitura, escrita e matemática; e IV. Produzir indicadores sobre o contexto em que se realiza o trabalho escolar.

alfabetização dos estados e municípios, entre essas a ADE.

Quanto à avaliação educacional, Vianna (2005) acrescenta:

A avaliação educacional não objetiva subsidiar, exclusivamente, a cúpula administrativa; à avaliação deve seguir-se um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das suas análises, a fim de que a sociedade (interna e externa ao sistema) acompanhe o trabalho institucional e possa julgar o seu mérito, inclusive a eficiência transformadora da sua ação (Vianna, 2005, p. 18).

É importante que a avaliação educacional não seja utilizada para expor somente o cenário positivo ou negativo do ensino, mas que políticas públicas sejam direcionadas diante dos resultados alcançados. Podemos exemplificar a necessidade de uma atenção maior ao processo educacional da alfabetização, quando compreendemos ou pelo menos atentamos as diferenças existentes em um país de dimensões gigantescas e diversidades distintas como o Brasil, o qual requer um maior acompanhamento do processo escolar que ocorre no setor público.

A seguir apresentamos duas tabelas, a primeira referente ao ano de 2016 (Tabela 9) e a segunda aos anos de 2019 e 2021 (Tabela 10). As duas demonstram a diferença em termos de resultados nas avaliações externas por região geográfica, dando destaque à região norte pelo fato de Manaus ser a capital do Estado do Amazonas.

Tabela 9 - Proficiência média das Capitais por Região Geográfica – ANA 2016

| AVALIAÇÃO CENSITARIA - RESULTADO DE PROFICIÊNCIA MÉDIA DAS CAPITALS POR REGIÃO GEOGRÁFICA - 2016 | | |
|---|----------------|----------------|
| BRASIL/REGIÕES | CAPITAL | |
| | LEITURA | ESCRITA |
| Brasil | 509,97 | 501,94 |
| Norte | 486,87 | 482,88 |
| Nordeste | 484,95 | 480,30 |
| Sudeste | 525,97 | 527,75 |
| Sul | 510,82 | 509,04 |
| Centro- Oeste | 524,07 | 520,89 |

Fonte: Relatório ANA (Brasil, 2018, p. 78-79).

Na Tabela 9, observamos que a média de proficiência do Brasil fica abaixo das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Enquanto as Regiões Norte e Nordeste apresentam um resultado abaixo da média geral do país. Segundo Luckesi (2018, p. 201):

O país necessita cuidar da educação em todas as suas instâncias desde as políticas públicas, passando pelas divisões territoriais e suas administrações, pelos órgãos estabelecidos, pelos projetos e pelos financiamentos, chegando à sala de aula e aos estudantes.

Essa atenção à divisão territorial é de suma importância, principalmente para a Região Norte, que exige uma vontade política diante de sua dimensão geográfica, especificamente o estado do Amazonas, por possuir uma extensão territorial de difícil acesso, uma demanda distinta de locomoção e de logística tecnológica diante dos outros entes federados.

Quanto ao Município de Manaus, as escolas municipais estão localizadas tanto em área urbana quanto rural e possuem uma singularidade típica da localidade, atende estudantes que residem do Rio Amazonas e Rio Negro, dos quais a locomoção para chegar à escola carece de uma logística que difere de outras regiões brasileiras (Marques, 2023). Esse fato indica a necessidade de uma maior atenção e recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos para garantir o direito à educação de qualidade prevista nas legislações educacionais brasileiras. A seguir, a Tabela 10, onde apresentamos a proficiência média das capitais por região geográfica nos anos de 2019 e 2021.

Tabela 10 - Proficiência média das Capitais por Região Geográfica – anos de 2019 e 2021

| AVALIAÇÃO POR AMOSTRAGEM -RESULTADO DE PROFICIÊNCIA MÉDIA DAS CAPITAIS POR REGIÃO GEOGRÁFICA – MUNICIPAL - TOTAL – CAPITAL – 2019 e 2021 | | |
|---|--------------------------|-------------|
| REGIÕES | LÍNGUA PORTUGUESA | |
| | 2019 | 2021 |
| BRASIL | 751,8 | 732,32 |
| Norte | 728,93 | 705,68 |
| Nordeste | 729,37 | 703,99 |
| Sudeste | 742,18 | 721,76 |
| Sul | 742,65 | 696,8 |
| Centro- Oeste | 745,17 | 714,55 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados do INEP, disponíveis em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB/resultados>. Acesso em: 8 set. 2023.

Na Tabela 10 observamos, no ano de 2019, o índice do Brasil acima de todas as regiões e o Norte e Nordeste com seus resultados abaixo das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. O ano de 2021, um ano atípico em que as escolas permaneceram por longo tempo fechadas por conta da pandemia da COVID-19, apresenta um resultado bem diferente dos anos anteriores, mais especificamente em relação ao ano de 2019, quando a avaliação também foi amostral como a de 2021.

Percebe-se que mesmo as Regiões Norte e Nordeste apresentaram resultado abaixo do Brasil e das Regiões Sudeste e Centro-Oeste. A Região Sul destaca-se por um índice muito abaixo das demais regiões. Ou seja, as regiões Norte e Nordeste sempre apresentam resultados abaixo das demais regiões do país, sinalizando a necessidade de políticas públicas e investimentos efetivos para que todos alcancem o mesmo objetivo: uma educação que permita

a todos o mesmo direito à educação e à cidadania.

Historicamente, as regiões brasileiras possuem suas diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas. Contudo, a educação é um direito constitucional, é necessário tomar decisões políticas para estabelecer a equidade entre as regiões, como estabelece a estratégia 5.1 do PNE 2014:

estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com a qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.

Portanto, a alfabetização é o processo educacional que oferece ao estudante a sustentação para prosseguir na sua formação escolar, o que torna necessária a disponibilização, em caráter permanente, de acompanhamento com fonoaudiólogo, psicopedagogo, profissional de educação física e assistentes sociais, por considerarmos profissionais importantes na formação interdisciplinar escolar, nas dimensões necessárias ao desenvolvimento da criança em processo de alfabetização.

Abaixo visualizamos, na Tabela 11, o resultado do Brasil nas avaliações externas de alfabetização do SAEB, quanto ao componente curricular de língua portuguesa, elaboradas e aplicadas pelo INEP nos anos de 2016, 2019 e 2021.

Tabela 11 - Resultado das avaliações de alfabetização externas do SAEB nos anos de 2016, 2019 e 2021 – Brasil – Língua Portuguesa

| RESULTADO DAS AVALIAÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS DE 2016, 2019 e 2021 - BRASIL | | | | | | | | | | |
|--|-------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Nível (N) Proficiência | ANO | -N1 | N1 | N2 | N3 | N4 | N5 | N6 | N7 | N8 |
| Leitura | 2016 | - | 21,74 | 32,99 | 32,28 | 12,99 | - | - | - | - |
| Escrita | 2016 | - | 14,46 | 17,16 | 2,23 | 57,87 | 8,28 | - | - | - |
| Língua Portuguesa | 2019 | 4,6 | 4,22 | 6,72 | 11,9 | 17,8 | 21,55 | 18,39 | 9,76 | 5,04 |
| | 2021 | | 14,4 | 9,2 | 10,2 | 13,3 | 14,2 | 15,2 | 13,3 | 7,3 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponibilizados pelo INEP e MEC, que podem ser consultados em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>; https://download.INEP.gov.br/educacao_basica/SAEB/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_SAEB_2019.pdf; e https://download.INEP.gov.br/institucional/apresentacao_SAEB_IDEB_2021.pdf. Acesso em: 8 set. 2023.

Com base na Tabela 11, referente à alfabetização no ano de 2016, seus níveis³³, especificamente no N4 de leitura (12,99) e na escrita o N5 (8,28), ambos os níveis (N4 e N5)

³³ 2016: Nível de Leitura: (N1) Elementar; (N2) Básico; (N3) Adequado; e (N4) Desejável. Nível de Escrita: (N1, N2, N3) Elementar; (N4) Adequado; e (N5) Desejável (Brasil, 2018).

são considerados desejáveis, mas percebe-se que os resultados não alcançaram 50% na escala de proficiência. O mesmo ocorreu nos anos de 2019 e 2021 na somatória dos níveis N6, N7 e N8, que não chegam a atingir 50%. Isso sinaliza que a alfabetização não estava sendo consolidada no 3º ano do ensino fundamental, como estabelecia o PNE de 2014.

Essas disposições dos testes utilizados nas avaliações externas são baseadas em uma Matriz de Referência (MR), da qual é feito um recorte das habilidades e competências possíveis de serem aferidas em uma avaliação de larga escala, por conseguinte, os resultados são expressos em níveis (Brasil, INEP, 2018). Os níveis foram classificados de acordo a MR e as habilidades e competências previamente estabelecidas para as avaliações externas, de acordo com a escala de proficiência. Os níveis são distribuídos conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 12 - Níveis de proficiência das avaliações da alfabetização dos anos de 2016, 2019 e 2021

| NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DAS AVALIAÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS DE 2016, 2019 E 2021 | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------|
| ANO | Componente | -N1 | N1 | N2 | N3 | N4 | N5 | N6 | N7 | N8 |
| 2016 | Leitura | - | < 425 pontos | > ou = a 425 e < 525 | > ou = a 525 e < 625 | > ou = a 625 | - | - | - | - |
| | Escrita | | < 350 pontos | > ou = a 350 e < 450 | > ou = a 450 e < 500 | > ou = a 500 e < 600 | > ou = a 600 | | | |
| 2019 e 2021 | Língua Portuguesa | < 650 | > ou = a 650 e < 675 | > ou = a 675 e < 700 | > ou = a 700 e < 725 | > ou = 725 e < 750 | > ou = a 750 e < 775 | > ou = a 775 e < 800 | > ou = a 800 e < 825 | > ou = a 825 |

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP, disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/escalas-de->.

Ao observarmos a tabela acima com os níveis de proficiência, percebemos que a cada nível posterior o estudante deve dominar as habilidades e competências do nível anterior, assegurando que houve aprendizagem de um nível para o outro. Quanto aos componentes, a MR de Língua Portuguesa da ANA 2016, em que foram avaliados os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (EF), possuía dois eixos estruturantes: a leitura, com nove habilidades distribuídas em quatro níveis da escala de proficiência; e a escrita, com três habilidades organizadas em cinco níveis da escala.

Nas avaliações realizadas nos anos de 2019 e 2021, para os estudantes matriculados no 2º ano do EF, a MR possuía três eixos de conhecimentos: o primeiro de apropriação de escrita alfabética com três habilidades; o segundo de leitura com seis habilidades; e o terceiro de produção textual com uma habilidade. Os níveis distribuídos em oito de acordo com o

desempenho nos testes.

Ou seja, as avaliações da alfabetização dos anos de 2016, 2019 e 2021 apresentaram características distintas, principalmente a ANA 2016, por ser censitária e realizada com estudantes do 3º ano do EF, assim como a avaliação de língua portuguesa apresentou níveis classificatórios diferentes para o critério de leitura e escrita. As avaliações realizadas em 2019 e 2021 foram amostrais, já estavam alinhadas com a BNCC e apresentavam os mesmos níveis de pontuação, como visualizamos na Tabela 12.

Sendo as escolas públicas municipais de Manaus objeto da nossa pesquisa, faz-se necessário tomarmos conhecimento do resultado do Estado do Amazonas em relação a sua capital. Abaixo demonstramos a proficiência do Estado do Amazonas e sua capital, Manaus, dos últimos anos em que foram realizadas as avaliações, respectivamente, nos anos 2016, 2019 e 2021.

Tabela 13 - Demonstrativo do resultado de proficiência do Estado do Amazonas e capital Manaus nos anos de 2016, 2019 e de 2021

| RESULTADO DE PROFICIÊNCIA DO ESTADO DO AMAZONAS E CAPITAL MANAUS 2016- 2019-2021 | | | | | | |
|---|----------|--------|----------|--------|----------|--------|
| AVALIADOS | 2016 | | 2019 | | 2021 | |
| | AMAZONAS | MANAUS | AMAZONAS | MANAUS | AMAZONAS | MANAUS |
| LEITURA | 478,52 | 498,57 | - | - | - | -- |
| ESCRITA | 459,01 | 474,74 | - | - | - | |
| LÍNGUA PORTUGUESA | - | - | 732,55 | 733 | 706,77 | 713,58 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados do INEP, disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB/resultados>. Acesso em: 8 set. 2023.

Os dados da tabela acima apresentam a proficiência do Estado do Amazonas e da sua capital, o município de Manaus, referentes à ANA 2016 (avaliação censitária), na qual o resultado das escolas públicas municipais apresentaram um resultado superior em relação ao do estado do Amazonas (escolas públicas estaduais e municipais). E as avaliações (amostrais) do SAEB 2º ano do EF dos anos de 2019 e 2021 apresentaram pouca diferença do município de Manaus em relação ao Estado do Amazonas (escolas públicas estaduais e municipais). É importante considerar que além das avaliações do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, o SAEB utiliza de questionário socioeconômico para compor o Índice Nacional Socioeconômico (INSE)³⁴. O município de Manaus, no ano de 2021, em uma escala de um a oito, obteve uma média INSE de 4,74, sua maior porcentagem encontrava-se no

³⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 13 out. 2023.

nível quatro, que corresponde a 26,88 (Brasil, INEP, 2021).

Diante desses dados levantados na avaliação externa do SAEB a respeito do conhecimento cognitivo e socioeconômico em que se encontram os entes federados, expõe-se a necessidade de ações administrativas e pedagógicas urgentes e intensivas para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem e não esperar que os professores resolvam uma problemática de responsabilidade do poder público: o déficit educacional revelado nas avaliações externas. Segundo Vianna (2005, p. 99-100):

Ao fazermos uma avaliação de um sistema, devemos considerar a possibilidade de mudanças em decorrência das informações levantadas. Não se avalia por avaliar, atendendo a um imperativo legal. A avaliação visa a tomada de decisões para melhorar o que já existe, seja por intermédio de alterações, afim de corrigir possíveis distorções seja através de acréscimos, suprimindo prováveis omissões.

Isso exige do sistema público um comprometimento maior quando de posse dos resultados das avaliações da alfabetização. A educação passa por um declínio da qualidade do ensino há muito tempo, dessa forma, há a necessidade de posições políticas de Estado para corrigir essa defasagem intensificada com a pandemia.

Como expressa Luckesi (2011, p. 94), “[...] a formação do educando é o foco central da prática educativa, o currículo, como um recurso fundamental, deve estar a serviço desse processo e não acima dele”. Para tanto, o ensino oferecido na escola, com conteúdo, metodologia, recursos e professores qualificados, são parâmetros que devem atender e assegurar a alfabetização das crianças, na expectativa de resgatar a qualidade do ensino público.

Nesse sentido, o município de Manaus dispõe da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), realizada três vezes ao ano, objetiva avaliar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem da rede pública de ensino municipal. Na seção seguinte, analisaremos as avaliações do ano de 2016, 2019 e 2021 das referidas avaliações de desempenho do estudante.

5 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE (ADE)

A Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ADE)³⁵ é uma avaliação de larga escala desenvolvida e elaborada para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem da Secretaria Municipal de Ensino de Manaus (SEMED/Manaus). Possui como objetivo subsidiar o monitoramento de políticas públicas e fomentar a cultura de avaliação educacional, bem como, fornecer informações quantitativas e qualitativas sobre o desempenho dos estudantes.

Para efeito de análise da pesquisa, selecionamos as avaliações da ADE dos anos de 2016, 2019 e 2021, por serem, respectivamente, os anos em que também foi realizada a avaliação externa de alfabetização do SAEB e os resultados nacionalmente foram não satisfatório. Assim como, a segunda avaliação de língua portuguesa da ADE realizada em cada ano letivo, por considerarmos que no período em que ocorre a aplicação das avaliações, os estudantes já vivenciaram o processo inicial de ensino e aprendizagem na escola. A seguir apresentamos quadros com os tópicos apontados nos relatórios quanto ao resultado das avaliações.

Quadro 3 - Dados da 2ª ADE da alfabetização realizadas nos anos 2016, 2019 e 2021

| DADOS DA 2ª ADE DA ALFABETIZAÇÃO REALIZADAS NOS ANOS DE 2016 – 2019 -2021 | | | | | |
|--|--------------------|------------|--|-----------------------------|--------------------|
| ANO DE APLICAÇÃO | ANO ESCOLAR | MÊS | MATRIZ DE REFERENCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA | NÚMERO DE ESTUDANTES | ABRANGENCIA |
| 2016 | 3º | julho | Língua Portuguesa: 9 Habilidades | Não divulgado | Censitária |
| 2019 | 3º | julho | Leitura: 9 Habilidades | Presentes: 25.041 | Censitária |
| 2021 | 2º | outubro | Leitura/escuta: 8 Habilidades; Análise linguística: 7 Habilidades | Presentes: 24.342 | Censitária |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Manaus (2016, 2019, 2021).

O Quadro 4 apresenta as características pontuais da aplicação da ADE nos respectivos anos. Em 2016, a avaliação foi realizada com os estudantes do 3º ano do EF. No ano de 2019, a ADE avaliou ainda os estudantes do 3º ano de acordo com sua proposta pedagógica do Bloco Pedagógico. No ano de 2021, com a proposta pedagógica alinhada à BNCC, a ADE foi aplicada com estudantes do 2º ano do EF. Em relação ao mês de aplicação, que era realizada

³⁵ Disponível em: <https://sites.google.com/semmed.manaus.am.gov.br/portaldam/ade-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-desempenho-do-estudante>. Acesso em: 13 dez. 2023.

no mês de julho, com a pandemia, no ano de 2021 foi aplicada duas vezes ao ano e ocorreu no mês de outubro. A seguir, apresentamos as MR dos anos correspondentes às avaliações da ADE com as habilidades e o quantitativo referente as questões.

5.1 Matrizes de referência da Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE

Quanto à matriz de Referência da ADE nos anos de 2016 e 2019, utilizou-se como instrumentos norteadores: o documento básico da ANA, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/SAEB 2011); Guia de elaboração e revisão volume 1; e a Proposta Pedagógica de Ensino Fundamental – Bloco Pedagógico. A MR da avaliação do ano de 2021 teve como documento norteador o guia de revisão e elaboração de itens e a proposta curricular dos anos iniciais. Observa-se que nos de 2016 e 2019 foram trabalhadas as mesmas habilidades na avaliação do 3º ano. No Quadro 5 catalogamos as habilidades das MR dos anos em questão e o quantitativo de questões que foram elaboradas para cada habilidade.

Quadro 4 - Habilidades da MR avaliadas nas ADE dos anos de 2016, 2019 e 2021

| HABILIDADES DAS MATRIZES DE REFERÊNCIAS DAS ADE DE 2016 – 2019 - 2021 | | | | | |
|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| HABILIDADE (H) | 2016 N.º DE QUESTÕES | HABILIDADE (H) | 2019 N.º DE QUESTÕES | HABILIDADE (H) | 2021 N.º DE QUESTÕES |
| H1. Ler palavras com estruturas silábica canônicas | 1 | H2.2 Ler palavras com correspondência irregulares diretas entre letras e fonemas sem auxílio de imagem, cantiga de roda/parlenda | 2 | H1(2H1.1) Distinguir as letras do alfabetos de outros sinais gráficos com auxílio de imagem em post | 1 |
| H2. Ler palavras com estruturas silábica não canônicas | 1 | H3.1 Reconhecer a finalidade com apoio de imagem | 1 | H4(2H4.1) Ler palavras formadas por sílabas canônicas com auxílio de imagem | 2 |
| H3. Reconhecer a finalidade em receita culinária, adivinha e cartaz | 3 | H3. 1 Reconhecer a finalidade sem apoio de imagem | 1 | H6(2H6.2) Reconhecer grafia de palavras com diferentes formatos de convites | 1 |
| H4. Localizar informações explícitas em trava-língua, conto infantil e carta | 3 | H4.1 Localizar informações explícitas em textos curtos e de maior extensão quando a informação estiver localizada no início do texto | 1 | H7(2H7.2) Localizar informações explícitas posicionadas no meio do texto | 1 |
| H5. Compreender os sentidos; inserir sentido de palavra | 2 | H4.2 Localizar informações explícitas em texto de maior extensão e a informação estiver localizada no final do texto | 1 | H8(2H8.1) Identificar função social de diferentes gêneros textuais em anúncio | 1 |

| HABILIDADES DAS MATRIZES DE REFERÊNCIAS DAS ADE DE 2016 – 2019 - 2021 | | | | | |
|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|--|-------------------------------------|
| HABILIDADE (H) | 2016 N.º DE QUESTÕES | HABILIDADE (H) | 2019 N.º DE QUESTÕES | HABILIDADE (H) | 2021 N.º DE QUESTÕES |
| H6. Realizar inferências a partir de leitura de poema | 1 | H5.1 Inferir sentido de palavras | 1 | H9(2H9.1) Reconhecer as ideias centrais em um texto em reportagem | 1 |
| H7. Realizar inferências a partir de linguagem verbal e não verbal | 2 | H6.1 Realizar inferências de causa e consequência em reportagem e fabulas | 2 | H10(2H 10.1) Relacionar o fonema com sua representação escrita em certidão de nascimento | 1 |
| H8. Identificar o assunto em cartaz e divulgação científica infantil | 2 | H7.2 Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais | 1 | H11(2H 11.1) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico- visuais em texto multissemióticos (tirinha) | 1 |
| H9. Estabelecer relações entre partes de um poema marcadas por elementos coesivos | 1 | H7.1 Inferir relações de causa e consequência | 1 | H12(2H12.1) Identificar o gênero textual do campo da vida cotidiana em bilhete | 1 |
| | | H8.1 e 2 Identificar assunto em um texto | 2 | H13(2H13.1; 2h13.2) Identificar personagem principal em narrativas curtas em letras de música; histórias em quadrinhos | 2 |
| | | H9.3, 2 e 1 Identificar o referente – de adverbio de lugar; de pronome possessivo e pessoal do caso reto | 3 | H15(2H15.1) Identificar palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (F,V,T,D,P,B) em cartaz de filme | 1 |
| | | | | H16(2H16.1) Identificar os sinais de pontuação em gêneros textuais no uso do ponto de exclamação em capa de livro | 1 |
| | | | | H17(2H17. 2H17.2) Identificar rimas no final de sílabas em gênero do campo artístico e literário em poema narrativo; identificar assonâncias | 2 |
| TOTAL | 16 | | 16 | | 16 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Manaus (2016, 2019, 2021).

O Quadro 5, ilustra as habilidades de língua portuguesa das avaliadas na ADE dos anos de 2016, 2019 e 2021, assim como, o quantitativo de questões que foram reservadas para avaliar se o estudante já havia consolidado as habilidades referentes ao processo de alfabetização no referido ano letivo. Cada caderno da avaliação da ADE possui 32 questões, sendo 16 de língua portuguesa e 16 de matemática, com quatro alternativas de múltipla escolha.

Para Gatti (2012, p. 34):

As matrizes de referências são funcionais e demandam especificação de conteúdos curriculares em uma forma “avaliável”, portanto, não dão conta dos processos de aprendizagem, mas sim de um tipo de desempenho sob certas condições, num dado momento. Elas não podem substituir propostas curriculares com seus desdobramentos pedagógicos.

É fundamental destacar que as propostas curriculares possuem uma amplitude de conhecimentos sociais e culturais sistematizados no percurso escolar. Segundo Sacristán (2013, p. 9), “O currículo também nos serve para imaginar o futuro uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possam melhorar”. Dessa forma, pode-se dizer que apesar do processo de ensino e aprendizagem que a criança recebe na escola de um currículo destinado ao seu progresso escolar, ainda há muito o que fazer para que seu nível de aprendizado alcance resultado satisfatório nas avaliações externas, e essa ação cabe ao poder público agir em favor de todos os atores envolvidos no processo educacional brasileiro.

5.2 Cadernos de questões da Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE

Na instituição escolar, a aprendizagem é avaliada em menor espaço de tempo, em períodos bimestrais, trimestrais ou semestrais, permitindo ao professor realizar uma intervenção direta e imediata, enquanto as avaliações externas avaliam a aprendizagem dos estudantes no término de etapas escolares, no caso da alfabetização no 3º ou 2º ano do EF, conforme a legislação brasileira vigente. No ano de 2016, foram aplicadas no 3º ano, conforme a Resolução 07/CNE/2010, e no ano de 2019 a ADE foi aplicada ainda aos estudantes do terceiro ano. No ano de 2021, atendendo a diretriz da BNCC, a ADE foi aplicada aos estudantes do 2º ano do EF.

Quanto aos cadernos do teste da ADE, esses possuem imagens ilustrativas que chamam a atenção da criança, as questões são bem elaboradas e as letras tem tamanho bom para leitura. A avaliação traz muitos textos, como parlendas, histórias infantis, informativos, tirinhas de revista em quadrinho, convite, anúncio de jornal, ou seja, uma variedade textual que se trabalhada na sala de aula a criança já estará familiarizada com os textos.

Observamos, também, que no caderno de avaliação do ano de 2016, em cada questão possui um ícone de megafone sinalizando que o professor aplicador deverá ler a questão para o estudante. Nas avaliações de 2019 e 2021 não consta essa informação ao lado da questão, porém, no caderno de aplicação possui orientação sobre como o professor aplicador deverá

conduzir.

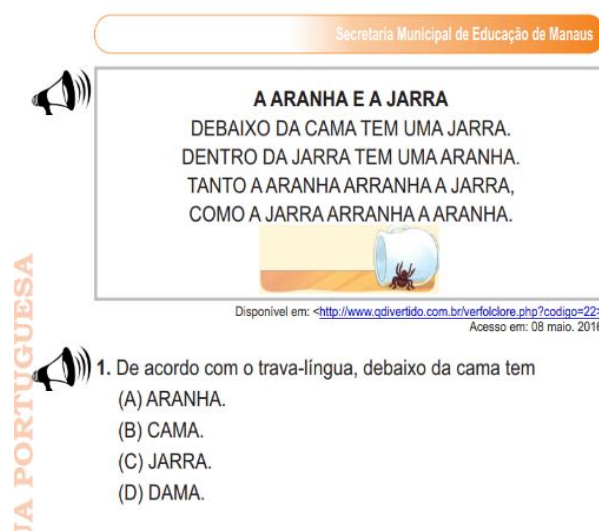
Instruções iniciais sobre a avaliação de desempenho do estudante – ADE
[...]

3. cada item de língua portuguesa e matemática deve ser lida na íntegra para as crianças, em voz alta e pausadamente, contudo deve prevalecer a autonomia das crianças na resposta de cada item, sem interferência do professor aplicador ou de quem estiver acompanhando. [...] (Manaus, ADE, 2021, p. 2).

A leitura do professor ou do aplicador é importante para a criança compreender melhor a questão, até pelo cuidado com a entonação que o profissional faz durante a leitura, porém, a leitura da criança e seu entendimento são necessários no momento avaliativo, o que lhe possibilitaria uma maior segurança na resposta.

Na sequência, selecionamos para a análise questões textuais de língua portuguesa das avaliações da ADE referentes aos anos de 2016, 2019 e 2021, conforme o nível de dificuldade a elas estabelecidas. As questões possuem o objetivo de verificar se as habilidades necessárias ao nível de ensino foram consolidadas. A seguir, apresentamos figuras com as imagens das referidas questões:

Figura 7 - Questão de número um da ADE 2016



Secretaria Municipal de Educação de Manaus

A ARANHA E A JARRA

DEBAIXO DA CAMA TEM UMA JARRA.
DENTRO DA JARRA TEM UMA ARANHA.
TANTO A ARANHA ARRANHA A JARRA,
COMO A JARRA ARRANHA A ARANHA.

Disponível em: <<http://www.qdvertido.com.br/verfolclore.php?codigo=22>>
Acesso em: 08 maio, 2016.

LÍNGUA PORTUGUESA

1. De acordo com o trava-língua, debaixo da cama tem

(A) ARANHA.
(B) CAMA.
(C) JARRA.
(D) DAMA.

Fonte: Manaus (2016, p. 2), itens de 1 a 16.

A questão de número um da 2ª ADE do ano de 2016, tem por objetivo verificar se a habilidade: (H4) Localizar informações explícitas em trava-língua, foi consolidada pelos estudantes do terceiro ano do EF. Apresenta a letra A como a alternativa correta, sinalizando que 71,82% acertaram a resposta. Esta questão não sinaliza o índice de dificuldade. (Manaus, 2016)

A leitura e a compreensão de um texto, segundo Soares (p. 229, 2021), “se improvisada no momento da atividade, dificilmente orientará as crianças de forma a realmente desenvolver a habilidade de leitura e compreensão”. É por isso, a importância do ensino, está alinhada a proposta pedagógica da escola e os objetivos assegurem não somente um conteúdo necessário, mais uma aprendizagem continua durante o processo de alfabetização.

Figura 8 - Questão número um da ADE 2019

Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Leia o fragmento de lenda.

LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA



Conta a lenda que uma índia chamada Nalá, ao contemplar a lua (Jaci) que brilhava no céu, apaixonou-se por ela.

Segundo contavam os indígenas, Jaci descia à terra para buscar alguma virgem e transformá-la em estrela do céu. Nalá ao ouvir essa lenda, sempre sonhava em um dia virar estrela ao lado de Jaci.

[...]

(Disponível em: <https://bit.ly/2WE1Ujy>. Acesso em: 09 maio 2019)

1. Quem se apaixonou por Jaci?

(A) A estrela.
(B) A lua.
(C) A terra.
(D) A índia.

(EF1LP3012ADESMA0)

Fonte: Manaus (2019, p. 2), itens de 1 a 16.

A questão de número um da ADE de 2019, apresenta um texto vinculado a habilidade (H4) Localizar informações explícitas em textos de maior extensão quando a informação estiver no final do texto. Esta questão obteve 74,05%, com sua resposta na letra D e possuía um índice de dificuldade Fácil.

Segundo Soares (2021, p. 203) “ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem língua escrita- à alfabetização se acrescenta o letramento [...]”. Por um lado, a prática de leitura folclóricas ou do contexto social que a criança pertence, a interação com a diversidade textual é um fator que contribui na compreensão da leitura, o que torna-se fundamental essa prática no período da alfabetização.

Figura 9 - Questão número dez da ADE 2021

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

LEIA O TEXTO.



CARONA DE FORMIGA

VOCÊ SABIA QUE FORMIGAS-CORTADEIRAS MAIORES COSTUMAM DAR CARONA PARA AS OPERÁRIAS MENORES? É VERDADE! ELAS MUITAS VEZES LEVAM NOS PEDAÇOS DE FOLHAS CORTADAS FORMIGUINHAS MIÚDAS, EVITANDO O ATAQUE DE MOSCAS, SUAS INIMIGAS NATURAIS. AS MOSCAS – VEJAM SÓ! – COLOCAM SEUS OVOS NA CABEÇA DAS FORMIGAS OPERÁRIAS E ELES, DEPOIS DE SE DESENVOLVEREM, VIRAM LARVAS E COMEM A CABEÇA DAS FORMIGAS – UH!



(SILVA, Paulo Sávio D. da. O curioso mundo das formigas. *Ciência Hoje das Crianças*. Rio de Janeiro, n. 218, p. 04, 2010)

10. AS INIMIGAS DAS FORMIGUINHAS MIÚDAS SÃO AS

(A) MOSCAS.
 (B) LARVAS.
 (C) FOLHAS.
 (D) CORTADEIRAS.

(EFLP2102ADE21SMAO)

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Manaus (2021, p. 13), itens de 1 a 16.

A avaliação da ADE de 2021, foi aplicada as crianças que estavam no segundo ano do EF e a questão de número dez, possui o objetivo de verificar a habilidade (H7) Localizar informações explícitas em texto. A resposta correta estava localizada no meio do texto e conforme o gabarito é a letra A, possuiu 69,25% de acerto e um índice de dificuldade Médio.

Podemos dizer que a habilidade avaliada nas três questões da ADE apresentadas acima possibilita ao estudante localizar a informação solicitada. Contudo, lembramos que os textos são lidos pelos aplicadores, e caso a criança ainda não tenha consolidado a grafia da palavra com o fonema, ela apresentará dificuldade em identificar a resposta correta. Ainda observamos que quando a resposta está no final do texto é considerada fácil e no meio do texto é considerada uma dificuldade média, ou seja, as respostas estão em posições específicas que possibilitam ao estudante identificá-las. Segundo Soares (2021, p. 231):

A mediação de leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura.


Essa mediação que ocorre na sala de aula é importante para que a criança compreenda que lemos o que escrevemos, assim como, a interação com a diversidade de textos que estão presentes no seu cotidiano, contribuindo com a habilidade de interpretar o que leu. A seguir, vamos analisar as questões que avaliam a habilidade de leitura de palavras com o auxílio de imagem.

As questões a seguir foram selecionadas para análise por avaliarem a habilidade de leitura de palavras com estrutura silábica canônica. Na Figura 10, que corresponde à questão 10, todas as opções começam com a sílaba *ca*, o que exige da criança continuar a leitura para identificar a palavra que representa o animal da figura. Na Figura 11, que apresenta a questão 16, uma leitura de parlenda, a criança precisa identificar a última palavra do texto, uma questão que envolve posição. Na questão apresentada na Figura 12, a criança deve distinguir letra de sinal gráfico.

Figura 10 - Questão correspondente à habilidade H1 da ADE 2016

Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Observe a figura.



Disponível em: <<http://www.infoescola.com/mamiferos/camelo/>>. Acesso em: 18 maio, 2016.

10. Qual o nome desse bicho?

(A) CAMELO.
(B) CAVALO.
(C) CARACOL.
(D) CABRITO.

ADE - LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: Manaus (2016, p. 10), itens de 1 a 16.

A figura de número 10 apresenta uma questão para a criança identificar a sílaba da palavra conforme a habilidade H1 – Ler palavras com estrutura silábica canônicas. A questão obteve 93,12% de acerto e o índice de dificuldade não foi apresentado.


Segundo Soares (2021, p. 197), “ Nos níveis iniciais do processo de apropriação do sistema alfabético, com frequentes atividades de leitura de palavras, a criança vai adquirindo a habilidade de decodificar de modo progressivamente mais rápido.” Uma vez que, a criança, quando se encontra na hipótese alfabética, identifica as sílabas, pode reconhecer a leitura da palavra escrita.

Figura 11 - Questão correspondente à habilidade H2.2 da 2ª ADE de 2019

Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Leia a parlenda.

Sol e chuva
Casamento de viúva.
Chuva e sol
Casamento de espanhol.



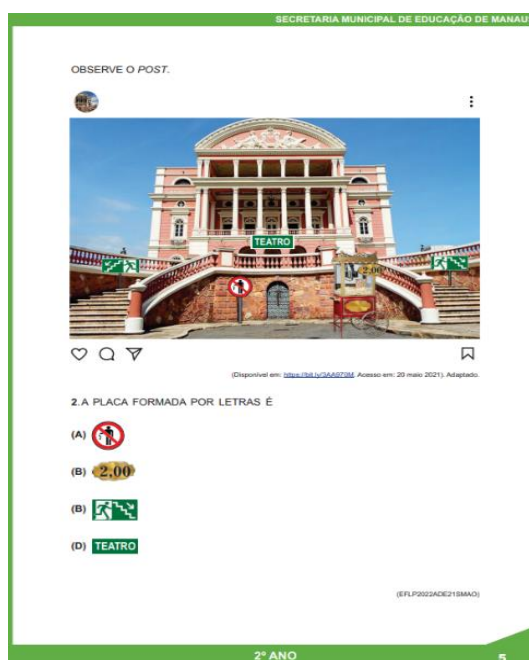
(Disponível em: <https://bit.ly/2Vq7eFz>. Acesso em: 22 abr. 2019)

16. Qual a última palavra da parlenda?
(A) Anzol
(B) Espanhol
(C) Futebol
(D) Rouxinol

Fonte: Manaus (2019, p. 17), itens de 1 a 16.

A questão nº 16 da segunda avaliação da ADE de 2019, apresenta a habilidade H2.2 - Ler palavras com correspondência irregulares diretas entre letras e fonemas sem auxílio de imagem, cantiga de roda/parlenda, possui um índice de dificuldade Muito Fácil, a porcentagem de acerto foi de 85,64%. Conforme Soares (2021, p. 193) Escrever e Ler, “São dimensões diferentes da consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes: escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua, mesmo quando o foco é dirigido para a aprendizagem da escrita.” Logo, para que a criança identificar uma palavra em um determinado gênero textual, é necessário a familiaridade com esse conteúdo, independentemente da posição que esta ocupa, pois, as hipóteses que realiza depende de seu reconhecimento do som com a grafia da palavra.

Figura 12 - Questão correspondente à habilidade H1 (2H1.1) da ADE 2021



Fonte: Manaus (2021, p. 5), itens de 1 a 16.

A ADE de 2021, foi realizada com crianças do 2º ano do EF, e o item de nº 2 apresenta uma habilidade H1 (2H1.1) - Distinguir as letras dos alfabetos de sinal gráficos com auxílio de imagem em português, seu índice de dificuldade é Muito Fácil e obteve um percentual de acerto de 86,67%.

Por conseguinte, Ferreiro (1999, p. 43), acrescenta “Que uma criança ainda não saiba ler, não é obstáculo para que tenha idéias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura”. Haja vista, a criança já conviver em um ambiente letrado, será capaz de reconhecer nas placas de informação quando se está utilizando letra e que esta transmite ou passa uma informação que se possa ler. Abaixo apresentamos uma tabela com resultados das questões analisadas nas ADE de 2016, 2019 e 2021, com seus acertos e índice de dificuldade.

Tabela 14 - Resultado das questões analisadas na ADE – 2016 -2019 - 2021

| RESULTADO DAS QUESTÕES ANALISADAS NA ADE DE 2016 – 2019 - 2021 | | | | | | |
|--|---------|-----------------------|---------|-----------------------|---------|-----------------------|
| Questões | 2016 | | 2019 | | 2021 | |
| | Acertos | Índice De dificuldade | Acertos | Índice De dificuldade | Acertos | Índice De dificuldade |
| Textuais | 71,82% | Não apresentou | 74,05% | Fácil | 69,25% | Médio |
| Leitura de palavras | 93,12% | Não apresentou | 85,64% | Muito Fácil | 86,67% | Muito Fácil |

Fonte: Elaborado com base em Manaus (2016, 2019, 2021).

Com base na análise dos três anos que foram realizadas as avaliações 2016, 2019 e 2021, observamos no ano de 2019, um percentual maior de acerto nas questões textuais, demonstrando a habilidade da criança em localizar informações nos textos com índices de dificuldades fácil.

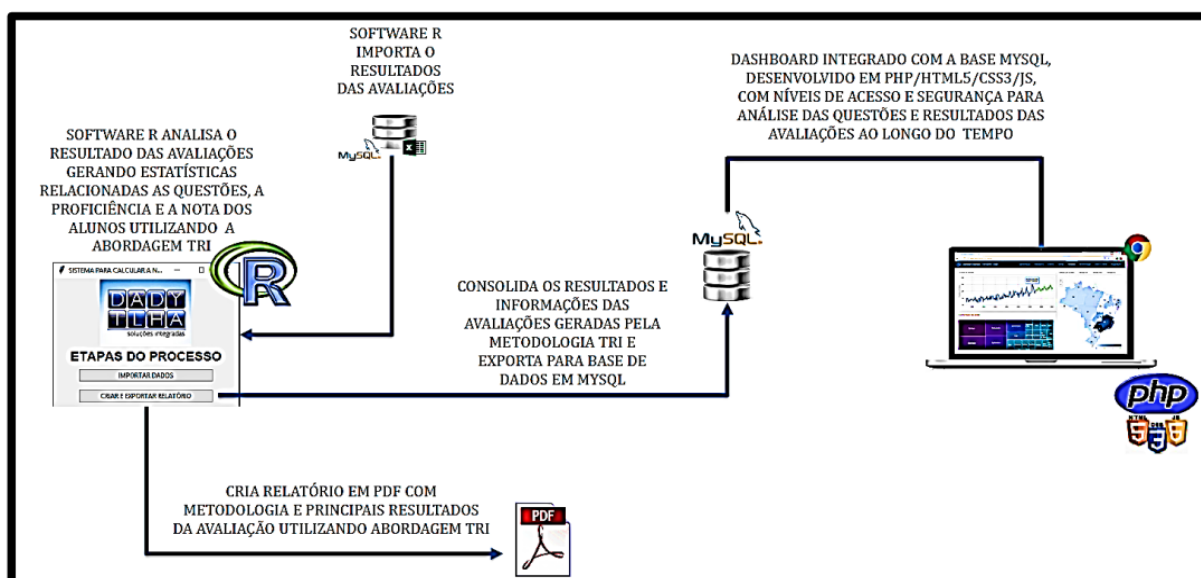
Quanto as questões de leitura de palavras, no ano de 2016, o resultado apresentado ultrapassou 93%. Assim como, os anos de 2019 e 2021 com questões de índice de dificuldade muito fácil, maiores que 85%. Ou seja, os resultados das avaliações apresentaram índices decrescente nos anos de suas aplicações, apontando que existe a necessidade de investir no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as crianças que foram avaliadas seguem seus estudos sem terem consolidado as habilidades propostas nos anos escolares destinados ao processo de alfabetização.

Para Soares (2021, p. 205), “Cabe [...] à escola planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de texto, tanto para a criança que ainda não saiba ler como para as crianças alfabetizadas”. Dessa forma, as crianças que não conseguiram se alfabetizar na idade certa estabelecida pela legislação educacional, precisam de uma maior atenção quanto ao processo de alfabetização, evitando prejuízos pedagógicos na sua escolarização. Isso porque o fato de continuidade sem uma base sólida, favorece a descontinuidade dos estudos, gerando uma distorção idade-série e, conseqüentemente, uma possível evasão escolar.

A ADE utiliza-se, para análise dos dados estatísticos, da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que possibilita um *feedback* à Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM), para a análise e elaboração das próximas ADEs e dos dados pedagógicos da Teoria Clássica de Testes (TCT), à escola que são disponibilizados no site ade.manaus.am.gov.br (Manaus, 2019).

A Figura 13 apresenta o percurso feito para a análise do processo da TRI nas avaliações da ADE – SEMED/Manaus.

Figura 13 - Descrição do Processo da Teoria de Resposta ao Item (TRI) depois dos dados já processados



Fonte: Relatório da ADE (Manaus, 2021, p. 38).

Segundo Rocha (2019), com a TCT calcula-se a probabilidade da porcentagem das respostas de acertos, erros, questões inválidas e em branco. Esses indicadores apontam o maior ou menor desempenho do estudante ou de um grupo. Enquanto a TRI, aplicada em um teste de desempenho, indica como a resposta de um item pode evidenciar a competência ou a proficiência dos estudantes.

As avaliações externas municipais oferecem aos professores e às escolas um retorno dos seus resultados ainda durante o ano letivo, indicando as habilidades que ainda necessitam ser consolidadas para que a escola possa adequar as ações pedagógicas e alcançar o objetivo de ensinar a ler e a escrever. Os cartões-resposta da ADE são disponibilizados para que os professores acompanhem o desempenho do estudante (Manaus, 2021).

A seguir apresentamos uma análise do Índice de Dificuldade Esperado (IDE) e Índice de Dificuldade Adquirido (IDA) nas avaliações na 1ª e 2ª avaliação da ADE no ano de 2021

5.3 Índice de Dificuldade Esperado (IDE) e Índice de Dificuldade Adquirido (IDA) da ADE 2021

O ano de 2021 foi para o município de Manaus um dos mais difíceis por conta da pandemia da COVID-19 que assolou o município. Com esse fato, a escola necessitou passar por adequações para o atendimento de seus estudantes, entre os quais crianças em idade de alfabetização impossibilitadas de frequentar a escola regularmente. Contudo, as aulas foram

acontecendo dentro do possível e duas avaliações da ADE foram realizadas no ano de 2021, com as crianças do 2º ano do EF, como definido na BNCC.

Nessas avaliações, destacam-se a Teoria Clássica de Teste (TCT), o Índice de Dificuldade Esperado (IDE) e o Índice de Dificuldade Adquirido (IDA):

Para a leitura do Índice de Dificuldade Esperado (IDE) pensado a partir da Matriz de Avaliação no processo de elaboração dos itens e o Índice de Dificuldade Adquirido (IDA) classificado a após a aplicação da prova das provas onde MF é Muito Fácil, F é Fácil, M é Médio, D é Difícil e MD é Muito Difícil (Manaus, 2021, p. 45-46).

Esses índices foram estabelecidos para cada questão da avaliação, sendo o IDE na probabilidade e o IDA no resultado das respostas. A seguir apresentamos a Tabela 14 com os itens da 1ª e da 2ª ADE realizadas em 2021, com seu percentual de acerto e com o IDE e IDA.

Tabela 15 - Resultado do Índice de Dificuldade Esperado (IDE) e Índice de Dificuldade Adquirida (IDA) na 1ª e 2ª avaliações da ADE – 2021

| Resultado do Índice de Dificuldade Esperado (IDE) e Índice de Dificuldade Adquirido (IDA) na 1ª e 2ª avaliações da ADE - 2021. | | | | | | |
|--|--------|-----|---------|--------|-----|---------|
| Itens | 1ª ADE | | % | 2ª ADE | | % |
| | IDE | IDA | ACERTOS | IDE | IDA | ACERTOS |
| 01 | MF | MF | 88,78 | MF | MF | 94,54 |
| 02 | MF | MF | 85,62 | MF | F | 86,67 |
| 03 | MD | MF | 79,65 | MD | M | 62,22 |
| 04 | MD | M | 61,56 | MD | M | 52,09 |
| 05 | M | M | 65,77 | M | M | 50,71 |
| 06 | M | MF | 80,59 | M | D | 49,63 |
| 07 | M | MF | 80,02 | M | M | 55,93 |
| 08 | M | MF | 82,68 | M | M | 55,14 |
| 09 | M | F | 71,72 | M | M | 57,48 |
| 10 | M | MF | 80,29 | M | F | 69,25 |
| 11 | D | MF | 76,93 | D | D | 45,29 |
| 12 | D | M | 68,18 | D | D | 41,98 |
| 13 | D | M | 67,32 | D | D | 36,12 |
| 14 | F | D | 36,80 | F | F | 82,91 |
| 15 | F | M | 67,46 | F | F | 77,36 |
| 16 | F | MF | 86,73 | F | D | 43,91 |

Fonte: elaborado com base em Manaus (2021).

Observa-se que a 1ª ADE apresentou três itens com IDE fáceis (14, 15 e 16), e o IDA no item 14 apresentou um resultado Difícil (D). Na Figura 14 está a referida questão:

Figura 14 - Corresponde ao Item 14 da avaliação do 2º ano do EF da 1ª ADE realizada no ano de 2021

2º ANO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

LEIA O TRECHO DA MÚSICA.

ALFABITA

LETRA A PRO AMANHÃ AMANHECER
B PRA BALANÇAR O BERÇO DO BEBÊ
COCHILAR EM CASA COM A LETRA C
D PRA DIVIDIR DELÍCIAS COM VOCÊ

E NA ESCOLA A GENTE ESCREVE COM A LETRA E
COM F FAZEMOS FELIZ QUEM TAMBÉM NOS FIZER
DE GRÃO EM GRÃO COM LETRA G O GALO ENGORDOU
COM LETRA H UM HIPOPÓTAMO HISTÉRICO
[...]

MUNDO BITA

(Disponível em: <https://bit.ly/2Qz92bz>; Acesso em: 22 mar. 2021)

14. AS LETRAS EM NEGRITO QUE ESTÃO EM ORDEM ALFABÉTICA DECRESCENTE SÃO

(A) E-F-G-H
(B) E-F-H-G
(C) G-H-F-E
(D) H-G-F-E

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Manaus (2021, p. 18), itens de 1 a 16.

A questão de nº 14 da primeira ADE de 2021, possui a habilidade (H3) de reconhecer a ordem alfabética, com o IDE Fácil e o IDA Difícil, obteve 36, 80% de acerto na letra D. Porém, apresenta dois comandos, ordem alfabética e ordem decrescente. Se a solicitação fosse somente a ordem alfabética, a porcentagem de acerto seria de 41, 28%, pois a maioria marcou a letra A.

Assim, Luckesi dispõe que sobre a aprendizagem do educando (2011, p. 326), “ Ele deve ter aprendido da forma que foi ensinado, mas não é capaz de entender nem responder da forma como está sendo perguntado.” Assim sendo, para uma criança que se encontra em processo de alfabetização, ainda construindo suas hipóteses, o entendimento de questões torna-se fundamental para ele no momento da avaliação.

A 2ª ADE também apresentou três itens com IDE fáceis (14, 15 e 16), e o IDA no item 16 da avaliação um resultado Difícil (D). A referida questão é apresentada na figura 14:

Figura 15 - Questão correspondente à habilidade H10 da ADE 2021

LEIA O TEXTO.



REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

NOME: **MARIANA OLIVEIRA** SEXO: **FEMININO**

MATRÍCULA
99999 99 99 99999 9 99999 999 999999999 99

LOCAL DE NASCIMENTO: **LARANJEIRAS DO SUL - PR** DIA: **12** MÊS: **03** ANO: **2013**

FILIAÇÃO:
PAI: **RUI OLIVEIRA**
MÃE: **MARTA OLIVEIRA**

(KRAUSE, Pedro, TRICHES, Roberta. *Caixas de Histórias*. 1. ed. Instituto Alfa e Beto, 2018, p. 8). Adaptado.

16. NO TEXTO, A LETRA EM NEGRITO TEM O MESMO SOM EM
(A) CARTEIRA.
(B) CÉDULA.
(C) CÓPIA.
(D) CUCA.

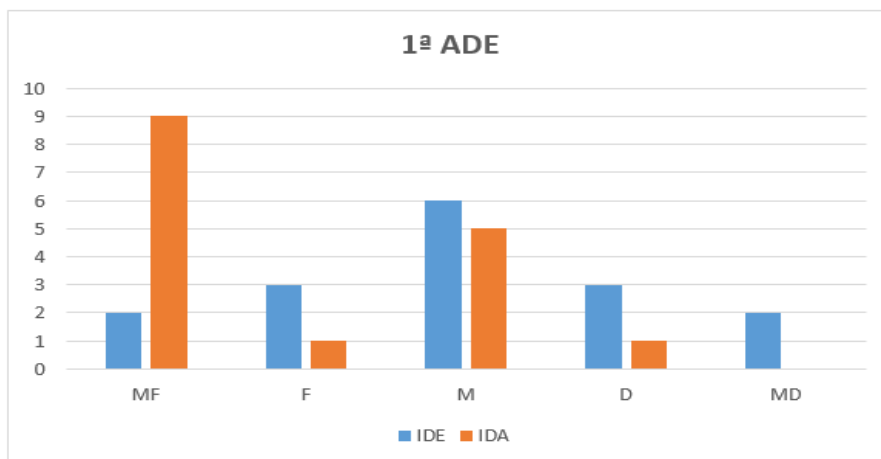
Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Manaus (2021, p. 19), itens de 1 a 16.

A questão 16, da segunda ADE, em que a habilidade (H10) de relacionar elementos sonoros com sua representação escrita, possuía o IDE Fácil e o IDA Difícil, com a opção correta a letra B, resultou em uma porcentagem de acerto de 43,91%. Uma questão apontada como Fácil, apresentou um resultado difícil para as crianças.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.214) “ o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas [...]”, compreende a passagem do nível silábico para o nível silábico alfabético. Ou seja, quando a criança percebe que a sílaba é composta por duas unidades menores para formar um fonema, começa a levantar as hipóteses de leitura e consequentemente de escrita.

A seguir, os Gráficos 1 e 2 mostram os resultados das duas avaliações realizadas nas turmas de alfabetização (2º ano do EF) no ano de 2021, quanto ao Índice de Dificuldade Esperada (IDE) e Índice de Dificuldade Adquirida (IDA).

Gráfico 1 - 1ª avaliação da ADE – 2º ano – alfabetização – 2021 - SEMED/Manaus - Índice de Dificuldade Esperada e Índice de Dificuldade Adquirida

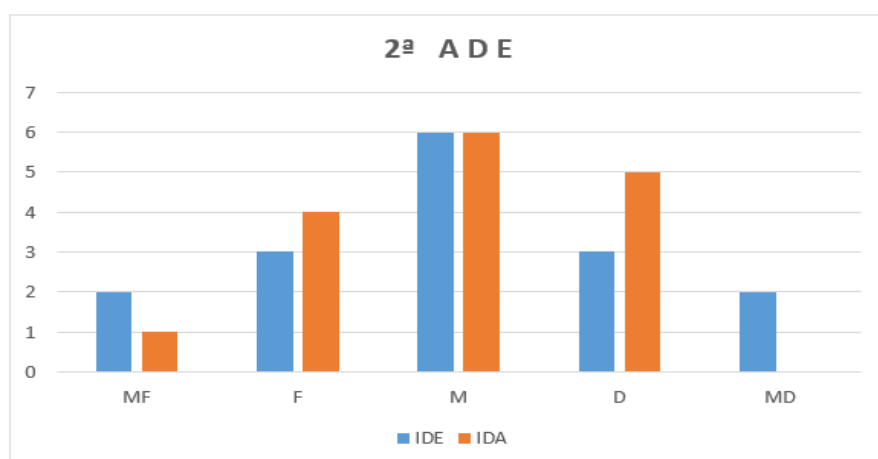


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Manaus (2021).

Legenda: MF (Muito Fácil); F (Fácil); M (Médio); D (Difícil) e MD (Muito Difícil).

O Gráfico 1 apresenta o resultado da 1ª ADE realizada no 2º ano do EF. Observamos que o quantitativo de acertos adquiridos no IDA destaca-se nas questões classificadas como Muito Fáceis (MF), enquanto que os acertos esperados no IDE teve maior porcentagem nos itens considerados Médio (M). Esses resultados se manifestam enquanto uma análise estatística demonstrando que as crianças ainda possuem dificuldades na alfabetização. Contudo, a etapa de ensino em que elas estão será melhor avaliada em uma avaliação da aprendizagem. A seguir, o gráfico da 2ª avaliação da ADE realizada em 2021.

Gráfico 2 - 2ª avaliação da ADE – 2º ano – alfabetização – 2021 - SEMED/Manaus - Índice de Dificuldade Esperada e Índice de Dificuldade Adquirida



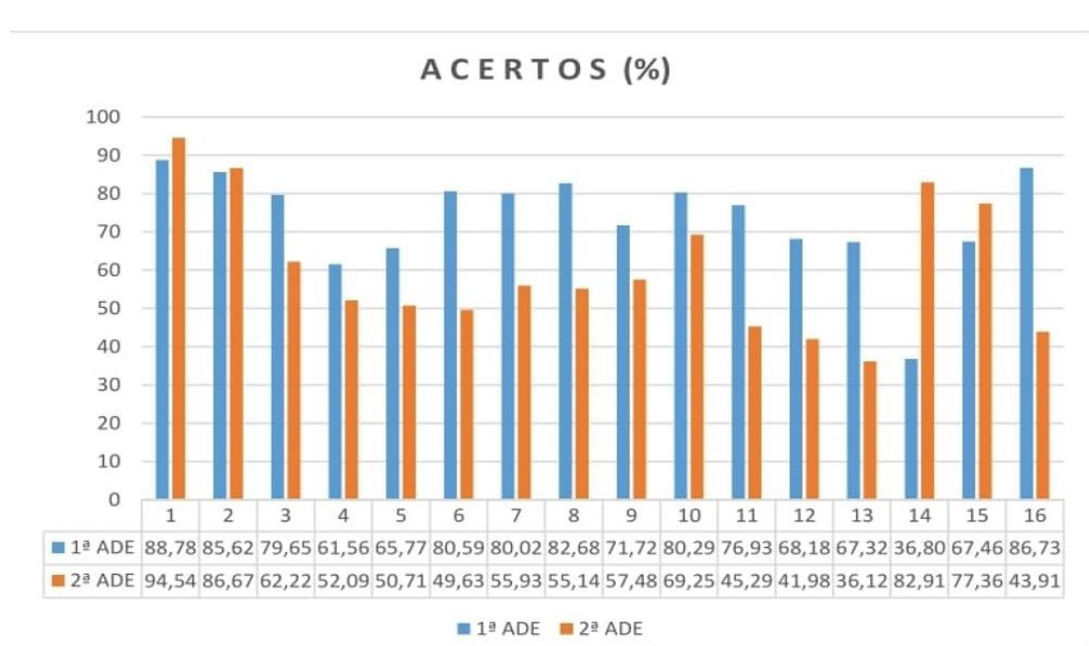
Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Manaus (2021).

Legenda: MF (Muito Fácil); F (Fácil); M (Médio); D (Difícil) e MD (Muito Difícil).

Na 2ª ADE, os resultados apresentados no IDA foram mais satisfatórios nas questões Fácil (F) e Difícil (D); nas questões com índice de dificuldade Médio (M), os resultados foram iguais tanto para IDE quanto para IDA.

No gráfico a seguir, visualizaremos o resultados das duas avaliações, da 1ª e da 2ª ADE.

Gráfico 3 - 1ª e 2ª ADE – 2º ano – alfabetização – 2021 - SEMED/Manaus



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Manaus (2021).

No Gráfico 3, observamos o desempenho das crianças do 2º ano do EF nas duas avaliações: na 1ª ADE participaram 12.020 estudantes entre os dias 14 a 17 de junho; e na 2ª ADE a participação foi de 18.086 estudantes entre os dias 5, 6 e 7 de outubro. Ao analisar o gráfico, nos chama a atenção o fato dos resultados em percentual de acerto se apresentarem maiores na primeira avaliação da ADE. Compreendemos que o período entre as duas avaliações, possa ser curto para consolidação do conteúdo da 2ª avaliação, tendo em vista o intervalo entre as duas avaliações a necessidade de retornar aos conteúdos que não haviam sido consolidados na 1ª avaliação.

Quando pensamos em avaliação, principalmente na alfabetização, entendemos que a mesma seja realizada para que o processo em curso possa ser conduzido em busca de alcançar o objetivo. Quanto a esse ponto, Luckesi (2011, p. 54) propõe que a prática da avaliação do aproveitamento escolar seja “ uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando”.

Nessa perspectiva, as mediações realizadas por meio dos resultados da avaliação na alfabetização refletiria no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no resultado, e, o que consideramos mais importante, na permanência da criança na escola. A seguir, apresentamos o Quadro 6, com as habilidades avaliadas na 1ª e 2ª ADE do ano de 2021.

Quadro 5 - Das habilidades de língua portuguesa dos itens da 1ª e 2ª ADE de alfabetização do 2º ano do EF - 2021

| HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 1ª E 2ª ADE - 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL-2021 | | |
|--|---|---|
| ITENS | HABILIDADES DA 1ª ADE | HABILIDADES DA 2ª ADE |
| 01 | H1 - Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. | H4 - Ler palavras. |
| 02 | H2 - Reconhecer as letras do alfabeto. | H1 - Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. |
| 03 | H9 - Reconhecer o assunto de um texto. | H13 - Identificar os elementos que compõem a narrativa. |
| 04 | H8 - Identificar a finalidade de textos. | H11 - Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais. |
| 05 | H3 - Reconhecer as letras em ordem alfabética. | H16 - Identificar os sinais de pontuação em textos. |
| 06 | H4 - Ler palavras. | H8 - Identificar a finalidade de textos. |
| 07 | H5 - Ler frases. | H12 - Identificar o gênero textual. |
| 08 | H6 - Reconhecer diferentes padrões da grafia. | H17 - Identificar rimas. |
| 09 | H17 - Identificar rimas. | H13 - Identificar os elementos que compõem a narrativa. |
| 10 | H7 - Localizar informação explícita em texto. | H7 - Localizar informação explícita em texto. |
| 11 | H12 - Identificar o gênero textual. | H9 - Reconhecer o assunto de um texto. |
| 12 | H11 - Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais. | H15 - Identificar palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas. |
| 13 | H9 - Reconhecer o assunto de um texto. | H17 - Identificar rimas. |
| 14 | H3 - Reconhecer as letras em ordem alfabética. | H6 - Reconhecer diferentes padrões da grafia. |
| 15 | H16 - Identificar os sinais de pontuação em textos. | H4 - Ler palavras. |
| 16 | H4 - Ler palavras. | H10 - Relacionar elementos sonoros com sua representação escrita. |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Manaus (2021).

Na matriz de referência utilizada nas duas avaliações do ano de 2021 constam 16 habilidades, e seus itens apresentam reconhecimento de letras do alfabeto, leitura de palavras e frases, gêneros textuais, rimas, localização de informações nos textos e sinais de pontuação. As habilidades atendem a expectativa da língua portuguesa no processo de alfabetização. Contudo, vale ressaltar que na alfabetização, como os outros anos escolares, ou talvez por ser

o início desse processo, devemos considerar importância dos demais componentes curriculares, por serem significativos no contexto social e cultural que a criança vivencia, estimulando o interesse da criança por novos conhecimentos. A Resolução 07/CNE/2010, que fixa as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental, estabelece, no art. 14:

Art. 14 O currículo da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da lei 9.394/96 o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, bem como o ensino da Arte, da Educação Física e o Ensino Religioso.

Na resolução acima fica evidente a obrigatoriedade de trabalhar a Base Nacional Curricular no EF, o que não tem sido considerado nas avaliações externas, nas quais se avaliam somente a Língua Portuguesa e a Matemática. A alfabetização das crianças deve proporcionar a elas uma compreensão de que por meio da leitura e da escrita experienciarão o poder de conhecer o mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi crescendo cada vez mais a responsabilidade de defender a alfabetização das crianças. O contexto histórico construído na pesquisa mostrou que foram poucas as iniciativas de melhoria da alfabetização no ensino público.

No campo teórico, em que discutimos a temática da alfabetização, uma das questões abordadas foi a que alterou o tempo desse processo, a ampliação do ensino fundamental (EF) de oito para nove anos, que influenciou diretamente na educação infantil, com a antecipação das crianças de seis anos da pré-escola para o 1º ano do EF, subtraindo um ano destinado ao desenvolvimento cognitivo, da linguagem, do movimento, da interação social, entre outros aspectos próprios dessa etapa escolar. Isso representa um prejuízo muito grande para o desenvolvimento escolar da criança, principalmente daquela que não consegue frequentar uma pré-escola.

Além disso, a aprovação da BNCC de 2017, entre suas diretrizes, estabelece que a criança deve ser alfabetizada até o término do 2º ano do EF, influenciando diretamente nas avaliações externas da alfabetização, pois até o ano de 2016 eram realizadas no 3º ano do EF, conforme o PNE - 2014. A participação das crianças nas avaliações externas constitui um direcionamento escolar voltado para a preparação delas na avaliação municipal e estadual, pois visam o resultado do SAEB, e essas avaliações acabam sendo uma espécie de simulado para o treinamento da avaliação nacional. E a escola e os professores são responsáveis em apresentar o resultado de uma meta estabelecida que justifique a qualidade da educação. No entanto, esse direcionamento descaracteriza o trabalho pedagógico do professor, essencial nessa faixa etária, que deveria estar fundamentado somente na proposta curricular própria desse período escolar e não em uma matriz de referência de uma avaliação externa.

Um outro ponto a considerar é a descontinuidade de programas educacionais voltados para a alfabetização, após apresentar resultados não satisfatórios nas avaliações externas. Um agravante desses programas é que funcionam somente durante o período governamental em que foram instituídos, não tendo continuidade ou adequação em sua formatação para continuar e, conseqüentemente, apresentar um resultado pelo menos a médio prazo.

Quanto à avaliação externa, o SAEB visibiliza um sistema de avaliação da educação básica brasileira voltado a monitorar a qualidade da educação básica. Seus resultados compõem os índices do IDEB, estabelecido em 2007, em que metas são estabelecidas para serem alcançadas pelos entes federais e escolas públicas. Essas metas provocam

ranqueamento entre as escolas, gerando uma competição na expectativa de bonificação diante dos resultados satisfatórios nas avaliações.

Nessa disposição, surgem as avaliações externas realizadas pelos municípios, como a de Manaus, a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), que oferece informação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes para a SEMED/Manaus enquanto sistema de ensino e para as escolas de acompanharem o desenvolvimento escolar dos estudantes, bem como, de formentar a cultura de avaliação educacional.

Retornando a questão norteadora da contribuição das avaliações externas da alfabetização para a melhoria da educação básica na rede pública municipal de Manaus? E ao objetivo geral de analisar os resultados das avaliações de alfabetização da ADE da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus nos anos de 2016, 2019 e 2021.

Pontuamos a análise realizada aos programas educacionais desenvolvidos PMALFA e PGA e as avaliações da ADE do ano de 2016, 2019 e 2021. E a análise das duas avaliações da ADE de 2021, visualizada no gráfico 3, que na primeira avaliação o índice de acerto foi superior à segunda avaliação. Ou seja, duas avaliações em pouco espaço de tempo, não apresentou em seus dados resultados que as habilidades avaliadas estavam sendo consolidadas. Nesse sentido, as avaliações externas não sinalizam que a leitura e a escrita estão acontecendo como se espera na alfabetização das crianças.

Entendemos que os resultados das avaliações externa tem muito a contribuir com ações de políticas públicas, com mais investimentos pedagógicos, em formações e infraestrutura nas escolas. Porém, não poder ser um instrumento de disputa e de controle do trabalho realizado pelo professor na escola.

Outro aspecto é a idade das crianças e o ano escolar em que as crianças são submetidas as avaliações, acreditamos que se fosse realizada no 3º ano do EF, com crianças de oito anos, teria mais sentido, tendo em vista as crianças já terem vivenciado dois anos de escolarização.

Diante de todo esse contexto, tendo em vista os resultados das avaliações de alfabetização do SAEB dos anos de 2019 e 2021 divulgados pelo MEC apresentarem que o nível de proficiência dos estudantes não foram satisfatórios, “No ano de 2019 a proficiência média alcançada foi de 750 pontos, e no ano de 2021 foi de 725.90” (Brasil, MEC, 2023). Assim, contabiliza que, “em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas, segundo esse critério. Em 2021, o percentual caiu para 49,4%” (Brasil, MEC, 2023).

Diante dos dados citados, o atual governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no seu terceiro mandato (2023), estabelece uma nova política de alfabetização, com o slogan

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Para o cumprimento do compromisso, o MEC estabelece estratégias que devem ser operacionalizadas por meio de políticas e programas de eixos estruturantes, entre esses eixos destacamos o que integra o sistema de avaliação que estabelece a seguinte ação: “Avaliação periódica de leitura, realizada pelas escolas e liberadas pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação” (Brasil, MEC, 2023, p. 14).

O estado do Amazonas possui uma avaliação externa própria de monitoramento: o Sistema de Avaliação do Desempenho do Estudante do Amazonas (SADEAM). E o município de Manaus também: a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE). Nesse sentido, o estado do Amazonas e o município de Manaus não teriam dificuldade de realizar essa avaliação periódica do compromisso. Contudo, é importante que essas avaliações não se tornem instrumento de ranquiamento, já citado, entre as escolas estaduais e municipais.

Outra questão que precisamos apontar é a respeito da realização das pesquisas acadêmicas. Exemplifico com a pesquisa documental, e em especial em órgão público, diante das dificuldades na disponibilização dos documentos oficiais solicitados, a demora e por muito a insistência para que o objetivo da pesquisa seja alcançado.

Em suma, consideramos importante a avaliação externa para o acompanhamento da educação brasileira, para fins de melhoria da qualidade do ensino e implementação de políticas públicas que venham a corrigir entraves que possam estar dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, essas avaliações não podem se tornar protagonistas na escola. Sobre a avaliação da aprendizagem, ainda consideramos a ideal no período da alfabetização, pelo simples fato de ser realizada pelo professor alfabetizador que acompanha diariamente o desenvolvimento de seu estudante e, conseqüentemente, de realizar intervenções imediatas para sanar as dificuldades apresentadas durante o processo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 267-284, 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/>. Acesso em: 7 dez. 2023.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xsbxJzBMfXVxYd5mT3S85Md/?format=pdf>. Acesso em: 7 dez. 2023.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FfqxbBk5shNwQCf7BLqG6RD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2022.
- ANDRADE, Maria Eudácia Barreto de. **Alfabetização e Letramento: o desvelar dos caminhos possíveis**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- ARAÚJO, Luiz. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de políticas educacionais**, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15000>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, p. 659-688, 2005. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hF38qtCH9Npt7XtNZbYBt3j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2022.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1367-1384, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, Alicia. A evolução do SAEB: desafios para o futuro. **Em aberto**, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/avaliacao/SAEB/BONAMINO_2016.pdf. Acesso em: 4 ago. 2022.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 85.287, de 23 de outubro de 1980**. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=CA0FEBFDAE400063B88A34B4C6324CDB.proposicoesWebExterno2?codteor=769916&filename=LegislaaoCitada+-PL+7331/2010. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: Alfabetização**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** – Documento de Apresentação. Brasília: MEC, 2001. Disponível:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/guia_for_1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC n.º 931, de 21 de março de 2005**. Disponível em:
<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/489/portaria-mec-n-931>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Pró-Letramento, Apresentação**. MEC, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 nov. 2009**. Nova redação a Constituição Federal de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** - Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, 2012. Disponível em:
<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/107.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013**. Disponível em:
https://download.INEP.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_SAEB/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_INEP_SAEB.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria INEP n.º 468, de 19 de setembro de 2014**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16456-port468INEP&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. PNE – 2014. **PNE em Movimento**, 2014. Disponível em:
<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> . Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria INEP n.º 410 de 22 de julho de 2016**. Disponível em:
https://download.INEP.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_SAEB/legislacao/2016/portaria_n410_22072016_ana.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica Avaliação Nacional da Alfabetização**. Edição 2016. Brasília: MEC, out. 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 447 de 24 de maio de 2017**. Disponível em:
https://download.INEP.gov.br/educacao_basica/SAEB/2017/legislacao/portaria_n447_24052017.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016**. Panorama do Brasil e dos Estados. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:
https://download.INEP.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_

basica/relatorio_SAEB_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. **Relatório ANA 2013-2014** – Análise dos resultados. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-2013-2014-volume-2-2013-analise-dos-resultados>. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria INEP n.º 1.100, de 26 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB no ano de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57217372. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Programa Mais Alfabetização - Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, abr. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file> . Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015**: panorama da década. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-SAEB-aneb-e-anresc-2005-2015-panorama-da-decada>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. PISA 2018. **INEP**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm#art1. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Estudo Regional Comparativo e Explicativo/ERCE- Histórico. **INEP**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/erce/historico>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica é debate na Câmara. **Undime**, 2021. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/25-05-2021-15-39-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-e-debate-na-camara>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. Cartilha SAEB 2021. **INEP**, 2021. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_SAEB_2021.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Indicadores Educacionais – nível socioeconômico. **INEP**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resultados-do-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-2019-resumo-tecnico>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 250, de 5 de julho de 2021**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica é debate na Câmara. **Agência Câmara de Notícias**, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/763442-governo-preve-aplicacao-de-provas-de-avaliacao-da-educacao-basica-em-novembro/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais e Orientações para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regulamentação do calendário escolar. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **PIRLS 2021**: fundamentos teóricos. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). **INEP**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Brasil no PIRLS 2021**: Sumario Executivo. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/pirls/2021/brasil_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Plano de Monitoramento e Avaliação do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/plano-de-monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS). **INEP**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/INEP/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/estudo-internacional-de-progresso-em-leitura-pirls>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Pró-Letramento – Mobilização pela qualidade da Educação. MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. acesso em: 22 nov. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: <https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. *In*: NETO, Antônio Cabral *et al.* (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 16, p. 229-258, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQth3QPZSqfVh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2022.

COMAR, Suely Ribeiro. **Política de avaliação em larga escala no Brasil: das orientações internacionais as práticas escolares (um estudo a partir do projeto principal de educação da América Latina e Caribe e projeto regional para educação)**. Curitiba: CRV, 2021.

COSTA, Fabíola Elizabete, FIGUEIREDO, Ineri Marilene Zago; COSSETIN, Márcia. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia-MG**, v. 10, n. 2, p. 630-647, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60223>. Acesso: 22 dez. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, p. 185-195, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang#>. Acesso em: 3 ago. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições não proclamadas: um olhar sobre a situação educacional em retrocesso. *In*: GAZOLA, Kênia Cássia Pinto *et al.* (orgs.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: UFMG, 2022. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/wp-content/uploads/2022/03/E-Bool-Educacao-e-Nacao-no-Bicentenario-Final.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autares Associados, 2005.

DICKEL, Adriana. O impacto do PISA na produção acadêmica brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. **Educação: teoria e prática**, v. 20, n. 35, p. 201-201, 2010. Disponível:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4092>. Acesso em: 3 ago. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. *In*: AZEVEDO, Janete M. Lins de; AGUIAR, Márcia Angela de S. (orgs.). **Qualidade social da educação básica**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/3-Coletanea/COLETANEA2.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

DUARTE, Durango Martins. **Manaus entre o passado e o presente**. Manaus: Ed. Mídia Ponto Com, 2009. Disponível em: <https://idd.org.br/livros/manaus-entre-o-passado-e-o-presente/>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 25. ed. Atual. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. Que saudade da professorinha. **Revista Nova Escola**, 1994, p. 58. Disponível em:

http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3012/FPF_OPF_01_0015.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 15 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola. **Reunião Anual da ANPED**, v. 27, p. 21-24, 2004.

Disponível: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete A. O Rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em avaliação educacional**, n. 07, p. 95-112, 1993. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2349/2298>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GATTI, Bernadete A. Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 21, p. 93-108, 2000.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/291/280>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série Estudos, Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2012. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/59/165>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 2, n. 1, p. 8-26, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202/76>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GENTILLI, Plabo A.A. **A falsificação do Consenso**: simulacro e imposição da reforma educacional do liberalismo. Petrópolis: Vozes, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ª. edição. São Paulo: Atlas, 2001.

GUILLEN, Cássia Helena; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 567-582, 2021. Disponível em: <http://rbep.INEP.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3910>. Acesso em: 29 abr. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e Estados. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 29 abr. 2022.

KERR, Warwick Estevam. A Cartilha da Amazônia. **Acta Amaz.**, v. 7, n. 1, mar. 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-43921977071003>. Acesso em: 29 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/>. Acesso: 20 dez. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva

(orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos.** São Paulo : Editora Unesp, 2014. p. 109-129.

MANAUS. **Projeto Classe Básica do Ensino Fundamental.** Manaus: Secretaria Municipal de Manaus, 2004.

MANAUS. **Curriculo Escolar Municipal.** Resolução n. 0179/CME/2020. Secretaria Municipal de Educação.

MANAUS. **Resolução n.º 33/CME/2013.** Disponível: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/RESOLUCAO_033_CME_2013.pdf. Acesso: 2 set. 2023.

MANAUS. **Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico.** Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

MANAUS. **Decreto Municipal n.º 3113, de 15 de junho de 2015.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus – SADEM. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2015/311/3113/decreto-n-3113-2015-dispoe-sobre-o-sistema-de-avaliacao-do-desempenho-educacional-de-manaus-sadem-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 set. 2022.

MANAUS. **Lei n.º 2000, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2015/200/2000/lei-ordinaria-n-2000-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 set. 2022.

MANAUS. **Suplemento Pedagógico para o Primeiro ano do Ensino Fundamental – Alfabetizar Letrando: Nosso Compromisso.** Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

MANAUS. **Relatório – Avaliação de Desempenho do estudante.** Manaus: Secretaria Municipal de Educação, out. 2016.

MANAUS. **Relatório da 2ª Avaliação de Desempenho do Estudante ADE 2019.** Manaus: Secretaria Municipal de Educação, out. 2019.

MANAUS. **Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Manaus – PME.** Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: https://SEMED.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/005-Relatorio_Gestao_2018.2019.pdf. Acesso: 2 abr. 2023.

MANAUS. **Relatório de Gestão do ano de 2020.** Manaus: Secretaria Municipal de Educação, mar. 2021. Disponível em: https://SEMED.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/006-Relatorio_Gestao_2020.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

MANAUS. **Matriz de Referência Preliminares da Avaliação de Desempenho – ADE.** Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1nkg-xnhy_ojpo3ejjuq8zxpt_xvzgse/view. Acesso em: 03.09.2022

MANAUS. **Relatório da 1ª e 2ª ADE – DAM**. Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 31 dez. 2021.

MANAUS. **Reconstruindo Saberes**. Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

Disponível em:

<https://sites.google.com/SEMED.manaus.am.gov.br/reconstruindosabereSEMEDmanaus/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARQUES, Patrick. Alunos superam ações da natureza e enfrentam rotina árdua para estudar na Zona Rural de Manaus. **G1**, 23 jan. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/01/23/alunos-superam-acoes-da-natureza-e-enfrentam-rotina-ardua-para-estudar-na-zona-rural-de-manaus.ghtml>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MARTINS, Orígenes. **A Gestão da Educação Pública – Testemunho da Experiência de um Educador**. Rio de Janeiro: Editora Nova Prova, 1992.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MORAL, Silvio César. História da Alfabetização no Brasil: Novos termos e velhas práticas. **Poiésis**, v. 11, n. 20, 2017.

Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5137/3464>. Acesso em: 18 maio 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 329-341, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/fqrmr>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NAÍM, Moisés. O Consenso de Washington ou a Confusão de Washington. **Revista Brasileira de Comércio Exterior**, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:

<https://www.funcex.org.br/publicacoes/rbce/material/rbce/64-Consenso%20de%20Wash-MN.PDF>. Acesso em: 29 dez. 2023.

NETO, Joao Horta. As origens do SAEB, entrevista a Julio Waiselfisz. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: <http://rbep.INEP.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3159>. Acesso em: 8 ago. 2022.

NETO, João; ROSENBERG, Lia. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, v. 15, n. 66, 1995. Disponível em: <http://emaberto.INEP.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2331/2070>. Acesso em: 8 ago. 2022.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESTANA, Maria. Trajetória do SAEB: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: <http://rbep.INEP.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3152/2887>. Acesso em: 21 maio 2022.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico - cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, Eloy Silva. **Uma análise pedagógica dos dados estatísticos das provas de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do Saeb, no período de 2011 a 2017**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal do Amazonas, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Peso, 2013.

SOARES, Magna. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magna. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magna. **Alfabetização: a questão ds métodos**. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUSA, Sandra Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, p. 407-420, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>. Acesso em: 1 set. 2022.

STIEG, Vanildo; ARAÚJO, Vania Carvalho de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: Algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 5, 2017.

Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/194>. Acesso em: 4 maio 2022.

TEIXEIRA, Liziana Arãnbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Política em Debate**, v. 10, n. 2, p. 665-679, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

TFOUNI, Leda Verdiani, **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑO, Augusto N.S. , **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação para todos**: um compromisso em Dalar. Brasília: Unesco Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 24 set. 2000.

UNICEF. Panorama da distorção idade-série no Brasil. **Unicef**, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>. Acesso em: 18 set. 2022.

VIANNA, Heraldo Marelim, **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOSTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Icone, 2017.

ANEXO A – Modelo de Ficha de Acompanhamento Bimestral

FICHA DE ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL - 1º ANO

Escola Municipal: _____

Professor(a): _____

Processo de Alfabetização/ Sondagem

| ANO: TURMA: | NÍVEIS DE APRENDIZAGEM _____ BIMESTRE | | | |
|--|--|----------------------|-------------------------------------|------------------------|
| | HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA | HIPÓTESE SILÁBICA | HIPÓTESE SILÁBICA- ALFABÉTICA | HIPÓTESE ALFABÉTICA |
| | | | | |
| Letra | | | | |
| | | | | |
| Análise Linguística: discursiva | | | | |
| | | | | |
| apropriação do sistema de escrita alfabética | | | | |
| | | | | |
| Sistema de Numeração | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Marcar com um X a situação inicial do aluno após o teste de sondagem.

Fonte: Suplemento Pedagógico para o primeiro ano do ensino fundamental.
Alfabetizar letrando: nosso compromisso

| Área de Conhecimento | Eixos Estruturantes | Capacidades | S | P | N | NT | S | P | N | NT | S | P | N | NT | S | P | N | NT |
|----------------------|--|--|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|----|
| História | Autoidentidade | Conhece as diferentes realidades sociais, étnicas, culturais e políticas reconhecendo a si mesmo como parte de um grupo. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | O aluno e suas relações sociais | Identifica nas práticas socioculturais as interações no passado e no presente, comparando a localidade a qual pertencem. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Modo de vida na zona urbana e rural | Reconhece os modos de vida dos diferentes grupos sociais | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Temporalidade histórica | Reconhece a diversidade cultural brasileira em todas as suas formas de manifestações culturais. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Especificidades Amazônicas | Reconhece características da cultura da região que contribuem para formação da identidade da cidade, resultados da influência indígena e africana, aprendendo a respeitar a pluralidade cultural e étnico-racial presentes no Município de Manaus. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Área de Conhecimento | Eixos Estruturantes | Capacidades | S | P | N | NT | S | P | N | NT | S | P | N | NT | S | P | N | NT |
| Artes | Contextualização - apreciação - produção | Compreende a arte como conhecimento histórico-social e cultural. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Aprecia e analisa diferentes produtos e manifestações culturais da sociedade. Realiza/produz atividades de expressão artística espontânea. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Área de Conhecimento | Eixos Estruturantes | Capacidades | S | P | N | NT | S | P | N | NT | S | P | N | NT | S | P | N | NT |
| Ensino Religioso | Alteridade | Compreende e respeita as normas de convivência em diferentes grupos sociais, aceitando a si mesmo e ao outro com naturalidade e respeito. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Culturas e tradições religiosas | Respeita diferentes expressões religiosas. | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ver, ouvir, entender para respeitar | Convive em harmonia compartilhando e interagindo com o outro. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Falando sobre o transcendente | Reconhece o amor, o respeito e a solidariedade como valores que aproximam os seres. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Área de Conhecimento | Eixos Estruturantes | Capacidades | S | P | N | NT | S | P | N | NT | S | P | N | NT | S | P | N | NT |
| Educação Física | Psicomotricidade | Desenvolve as capacidades perceptiva-motoras (lateralidade, orientação tempo- espaço), esquema corporal e habilidades motoras básicas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | sociomotricidade | Reconhece erros e acertos, ganha e perde e convive com os mesmos de forma harmoniosa. | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Atividades rítmicas e Expressivas | Reconhecer e identificar as estruturas corporais: ossos, músculos, membros superiores e inferiores. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Executa giros, rolamentos, arremessos e deslocamentos variados. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jogos e ginásticas | Participa de jogos e brincadeiras, utilizando as habilidades motoras adquiridas. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Realizam movimentos com amplitude e domina o movimento de pequenos grupos musculares para cortar, desenhar, riscar e pintar. | | | | | | | | | | | | | | | | | |

MODELO



Assinatura dos pais ou responsáveis:

1º bimestre _____ Faltas _____

3º bimestre _____ Faltas _____

2º bimestre _____ Faltas _____

4º bimestre _____ Faltas _____

Orientações para o acompanhamento da aprendizagem

A avaliação dos estudantes, realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem para subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos estudantes;
- criar condições para ações de intervenção de curto, médio e longo prazo, visando favorecer a aprendizagem com estratégias diversificadas;
- utilizar diferentes instrumentos e procedimentos, como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, os exercícios, as provas, os questionários, dentre outros, adequados às necessidades de aprendizagem do estudante e seu desenvolvimento nos estudos;
- fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem dos alunos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea "a", do inciso V, do art.24, da Lei 9394/96. Para isso, o instrumento de acompanhamento da aprendizagem do Bloco Pedagógico servirá de registro sobre a situação de cada estudante.

Com este propósito, o professor deverá preencher o instrumento, marcando com X nos espaços correspondentes.

S- SIM
P- PARCIALMENTE
NT- NÃO TRABALHADO
N - NÃO

Data ____/____/____

Professor (a)

Diretor (a)

Pedagogo (a)

MODELO

| EIXOS | Capacidades /Direitos de Aprendizagem | Conteúdos/Conceitos | Abordagem por Ano/Bimestre | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|--|--|----------------------------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|---|---|
| | | | 1.º ANO | | | | 2.º ANO | | | | 3.º ANO | | | | | |
| | | | 1.º.B | 2.º.B | 3.º.B | 4.º.B | 1.º.B | 2.º.B | 3.º.B | 4.º.B | 1.º.B | 2.º.B | 3.º.B | 4.º.B | | |
| ORALIDADE | Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala. | Modos de interação verbal: fala e escuta de intervenções orais. Escolha de argumentos. Turnos de fala. Relato de experiências vividas. | I | I | I | A | I | A | A | A | A | A | C | C | C | C |
| | Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente. | Modos de interação verbal: a fala e a escuta de textos. Graus de formalidade da expressão oral. | I | I | I | A | I | A | A | A | A | A | C | C | C | C |
| | Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso. | Ampliação do vocabulário pelo conhecimento de palavras novas em diferentes gêneros. Identificação do modo de organização do dicionário: ordem alfabética, verbetes, sinónimos, etc. | - | - | - | - | - | - | - | I | I | I | I | A | A | A |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias. | Modos de interação verbal: fala e escuta de intervenções orais. Observação e identificação de gêneros orais. Debate espontâneo: escuta organizada e apresentação de argumentos. Reprodução via memória, um determinado texto lido pelo professor, mantendo a organização do texto-fonte. | I | I | I | A | A | A | A | A | C | C | C | C |
| Produzir textos e diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros). | Modos de interação verbal: a fala e a escuta de textos. Graus de formalidade da expressão oral. Recursos paralinguísticos de sustentação da fala (gestos, tonalidade da voz, expressões faciais), de acordo com os objetivos do ato de interlocução. | I | I | I | A | A | A | A | C | C | C | C | C |
| Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos Gêneros. | Observação e identificação de gêneros orais. Gêneros do discurso oral: características da língua falada em determinadas situações; adequação planejada da fala (situações simuladas). | I | I | I | A | A | A | C | C | C | C | C | C |





| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | <p>Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de género dentre outras.</p> | <p>Modalidades, variedades e graus de formalismo da língua.</p> | I | I | I | A | A | A | A | C | C | C | C |
| <p>Relacionar fala e escrita, tendo em vista a aproximação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes géneros textuais.</p> | <p>Comparação entre modos de falar e modos de escrever.</p> | I | I | I | A | A | A | C | C | C | C | C | C |
| <p>Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.</p> | <p>Escuta, pesquisa e relato de textos da tradição oral.</p> | I | I | I | A | A | A | C | C | C | C | C | C |





| EIXOS | Capacidades /Direitos de Aprendizagem | Conteúdos/ Conceitos | Abordagem por Ano/Bimestre | | | | | | | | | | | |
|--------------------|--|--|----------------------------|------|------|------|---------|------|------|------|---------|------|------|------|
| | | | 1º. ANO | | | | 2º. ANO | | | | 3º. ANO | | | |
| | | | 1º.B | 2º.B | 3º.B | 4º.B | 1º.B | 2º.B | 3º.B | 4º.B | 1º.B | 2º.B | 3º.B | 4º.B |
| PRODUÇÃO DE TEXTOS | Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção; Organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba. | Produção de textos com ajuda de escriba, considerando o contexto de produção. Exemplo: planejamento de roteiros. | I | I | I/A | I/A | A | A | A/C | A/C | A/C | A/C | A/C | A/C |
| | Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção; organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia. | Produção de textos com autonomia, considerando o contexto de produção. Exemplo: planejamento de roteiros. | I | I | I | I | A | A | A | A/C | A/C | A/C | A/C | C |
| | Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. | Produção de textos de diferentes gêneros: bilhete, convite, carta, histórias em quadrinhos, poema, parlendas etc. | I | I/A | I/A | I/A | A | A/C | A/C | A/C | A/C | C | C | C |
| | Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades. | Produção de textos de diferentes gêneros: bilhete, convite, carta, receita, histórias em quadrinhos, poema, parlendas etc. | I | I | I | I | I/A | I/A | I/A | A | A/C | A/C | A/C | C |
| | Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos. | Organização do conteúdo textual, utilizando elementos coesivos: pronomes, conjunções, advérbios, locuções adverbiais etc. | I | I | I | I | I/A | I/A | I/A | A | A/C | A/C | A/C | C |



| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina. | Análise da adequação do texto aos interlocutores aos quais se destina. | I | I/A | I/A | I/A | I/A | A | A/C | A/C | A/C | A/C | A/C | A/C |
| Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc. | Suporte textual: tipos, formato, características, finalidade/função. Gêneros textuais: | I | I/A | I/A/C | I/A/C | I/A/C | A/C | A/C | A/C | A/C | A/C | C | C |
| | Finalidades e funções dos gêneros textuais. | I | I/A | I/A/C | I/A/C | I/A/C | A/C | A/C | A/C | A/C | C | C | C |
| | Características dos gêneros textuais (elementos comuns em todos os textos do mesmo gênero). | I | I/A | I/A/C | I/A/C | I/A/C | A/C | A/C | A/C | A/C | C | C | C |
| Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção. | Tipos de linguagem, locutor e interlocutor; | I | I/A | I/A/C | I/A/C | I/A/C | A/C | A/C | A/C | A/C | C | C | C |
| | Formatação de gêneros textuais diversos. | I | I/A | I/A/C | I/A/C | I/A/C | A/C | A/C | A/C | A/C | C | C | C |
| | Reconhecimento de gêneros textuais bem como seus contextos de produção. | I | I/A | I/A/C | I/A/C | I/A/C | I/A/C | I/A/C | I/A/C | I/A/C | I/A/C | I/A/C | A/C |
| Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades. | Conhecimento e uso de palavras ou expressões coesivas: antes, agora, depois, aqui, ali, porque. | I | I | I | I | I | A | A | A | A | A/C | A/C | A/C |

| ANÁLISE LINGÜÍSTICA: discursividade, textualidade e normatividade | | I | I | I | I | I | I | I | A | A | A | A/C | A/C | A/C | A/C |
|---|--|-----|-----|-----|---|---|---|---|---|---|---|-----|-----|-----|-----|
| Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes). | Conhecimento e uso de palavras ou expressões coesivas: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes. | | | | | | | | | | | | | | |
| Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal. | <p>Uso adequado de concordância bem como reconhecimento de violações de concordância nominal e verbal:</p> <p>O pessoal fez um bom trabalho;</p> <p>Nós fizemos um bom trabalho;</p> <p>A gente fez um bom trabalho (uso popular).</p> | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | A | A/C | A/C | A/C |
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). | <p>Conhecimento e reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas com vista ao domínio das regularidades ortográficas: Pata/Bata; gato/gado; Faca/Vaca.</p> | I/A | I/A | I/A | A | A | A | A | A | A | A | A/C | A/C | A/C | A/C |
| Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente. | <p>Irregularidades ortográficas: Casa/azar, posso/poço.</p> | I | | | | | | | I | I | I | A | A | A | A |



| ANÁLISE LINGÜÍSTICA: discursividade, textualidade e normatividade | | I | I | I | I | A | A | A | A | A/C | A/C | A/C | A/C |
|---|---|-----|-----|-----|---|---|---|---|---|-----|-----|-----|-----|
| Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes). | Conhecimento e uso de palavras ou expressões coesivas: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes. | I | I | I | I | A | A | A | A | A/C | A/C | A/C | A/C |
| Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal. | Uso adequado de concordância bem como reconhecimento de violações de concordância nominal e verbal: O pessoal fez um bom trabalho; Nós fizemos um bom trabalho; A gente fez um bom trabalho (uso popular). | I | I | I | I | A | A | A | A | A | A/C | A/C | A/C |
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). | Conhecimento e reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas com vista ao domínio das regularidades ortográficas: Patá/Bata; gato/gado; Faca/Vaca. | I/A | I/A | I/A | A | A | A | A | A | A/C | A/C | A/C | A/C |
| Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente. | Irregularidades ortográficas: Casa/azar, posso/poço. | I | I | I | I | A | A | A | A | A | A | A | A |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções. | Identificação e uso de letras maiúsculas e minúsculas em textos. | I | I | I | I | I | A | A | A | A | A/C | A/C | A/C |
| Pontuar o texto. | Pontuação: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, travessão. | | | | | | I | I | I | I | A/C | A/C | A/C |
| Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso. | Linguagem oral e escrita: bilhete, recado e correspondências. | I | I | I | I | I | A | A | A | A | C | C | C |
| Segmentar palavras em textos. | | I | I | I | I | I | A/C | A/C | A/C | A/C | | | |

ANEXO D – Carta de Anuência

2022.18000.18125.0.015874 (VOLUME 1) - 2023.18000.19301.9.057345 (Folha 33)



CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa “**ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO:UM OLHAR SOBRE O SAEB E A ADE NO MUNICÍPIO DE MANAUS**”, conduzida pelo **Profª Dra. Adriana Francisca de Medeiros**, realizada por **Francinetti Martins de Lira**, associada ao Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O Professor Doutor se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Obs. A PESQUISA SERÁ REALIZADA NA DIVISÃO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO-DAM, DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL-DEF E NA DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO-DDPM.

Manaus, 29 de março de 2023.

(Assinatura digital)
Anézio Ferreira Mar Neto
 Diretor do Departamento de
 Gestão Educacional / DEGE
 Portaria nº 1826/2022 – GS/SEMED



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANEZIO FERREIRA MAR NETO EM 03/04/2023 08:20:52
 VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://siged.manaus.am.gov.br/verifica/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 3695F61C