



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILENA SOARES BEZERRA ALENCAR ARARIPE

**AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE GESTÃO ASSOCIADAS AO TRABALHO
PEDAGÓGICO DAS TURMAS DE 3.º ANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA NO PERÍODO PANDÊMICO**

FORTALEZA

2023

MILENA SOARES BEZERRA ALENCAR ARARIPE

AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE GESTÃO ASSOCIADAS AO TRABALHO PEDAGÓGICO
DAS TURMAS DE 3.º ANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA NO PERÍODO PANDÊMICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação. Área de concentração: Avaliação educacional.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A685a Araripe, Milena Soares Bezerra Alencar.
Avaliação das ações de gestão associadas ao trabalho pedagógico das turmas de 3.º ano de escolas do município de Fortaleza no período pandêmico / Milena Soares Bezerra Alencar Araripe. – 2023.
167 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca..
1. Avaliação diagnóstica de rede. 2. Prática docente. 3. Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental. I.
Título.

CDD 370

MILENA SOARES BEZERRA ALENCAR ARARIPE

AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE GESTÃO ASSOCIADAS AO TRABALHO PEDAGÓGICO
DAS TURMAS DE 3.º ANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA NO PERÍODO PANDÊMICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação. Área de concentração: Avaliação educacional.

Aprovada em: 18/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Adriana Eufrásio Braga

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

À Maria Zoraida Soares Bezerra (*in memoriam*), minha mãe, eu te amo com toda força. Ao meu pai, Mauro Maciel Bezerra (*in memoriam*) que é meu exemplo de honestidade e dignidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem entrego todos os meus projetos.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, por sua orientação e apoio durante todo o processo de pesquisa. Suas valiosas sugestões e conselhos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu esposo, Araripe Neto, pelo apoio e incentivo que me impulsiona a crescer. Aos meus filhos, Lucas, Davi e Marina, por quem eu luto diariamente para ser uma pessoa melhor.

À Ellen, minha maior incentivadora nessa vida acadêmica, se não fosse por ela, acredito que não teria conseguido chegar até aqui.

A minha parceira de vida e de trabalho, Flaviana, que sempre esteve ao meu lado em todas as horas e que me entende só no olhar.

Aos professores participantes da banca examinadora Professora Dra. Adriana Eufrásio Braga, Professor Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior e Professora Dra. Sinara Mota Neves de Almeida pelo tempo, pelas colaborações e sugestões para que o trabalho fosse desenvolvido de maneira mais criteriosa.

As professoras e gestoras entrevistadas, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas do grupo NAVE, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Ao PPGE / UFC e aos professores pela oportunidade de aprender.

À Secretaria Municipal de Educação por incentivar a pesquisa e estimular seus profissionais a buscarem qualificações.

“Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo.”

(Paulo Freire, 1996, p. 16).

RESUMO

O estudo de pesquisa intitulado *Avaliação das ações de gestão associadas ao trabalho pedagógico das turmas de 3º ano de escolas do município de Fortaleza no período pandêmico* teve como objetivo geral avaliar as implicações dos resultados das ações de gestão associadas à prática docente de três escolas da rede municipal de Fortaleza, exclusivamente nas turmas de terceiro ano do ensino fundamental de 2022, no período pós-pandemia Covid-19, por meio do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). O pressuposto teórico dividiu-se em três tópicos. O primeiro sobre a História da Alfabetização, dos quais os teóricos Geraldi (2015), Mortatti (2010) e Marcílio (2016) foram primordiais para entender e dissertar sobre o processo histórico. O segundo tópico, sobre Avaliação Educacional baseado nos autores Vianna(2000 e 2005), Luckesi (1996), Oliveira, Libâneo e Toschi (2012) e Bonamino e Sousa (2012). E o terceiro e último tópico sobre Gestão e a prática pedagógica na alfabetização amparado nos autores Vieira e Vidal (2015), Carneiro (2015) e Lück (2009). A metodologia utilizada caracteriza-se de natureza qualitativa, de caráter observatório, por meio de pesquisa de campo através de entrevistas semiestruturadas, realizada na cidade de Fortaleza, circunscrita no Distrito de Educação II, numa amostra de três professores do 3º ano do Ensino Fundamental e seis profissionais do núcleo gestor, das quais três coordenadoras pedagógicas e três diretoras. Ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, com análise de dados respaldadas em Bardin(1977) e Minayo (2015). Por fim, em resposta ao objetivo geral deste trabalho dissertativo, concluímos que as ações dos gestores entrevistados, apesar de serem extremamente necessárias e positivas, não dialogam com os resultados do SAEF, ou seja, essa avaliação externa não subsidia, de fato, suas ações e intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica de rede; prática docente; sistema de avaliação do ensino fundamental.

ABSTRACT

The research study entitled Evaluation of management actions associated with the pedagogical work of the 3rd year classes of schools in the city of Fortaleza during the pandemic period had the general objective of evaluating the implications of the results of management actions associated with the teaching practice of three schools in the network of Fortaleza, exclusively in the third year of elementary school classes of 2022, in the post-Covid-19 pandemic period, through SAEF. The theoretical assumption was divided into three topics. The first on the History of Literacy, of which the theorists Geraldi (2015), Mortatti (2010) and Marcílio (2016) were essential to understand and discuss the historical process. The second topic, on Educational Assessment based on the authors Vianna (2000 and 2005), Luckesi (1996), Oliveira, Libâneo and Toschi (2012) and Bonamino and Sousa (2012). And the third and last topic on Management and pedagogical practice in literacy supported by the authors Vieira and Vidal (2015), Carneiro (2015) and Lück (2009). The methodology used is characterized by a qualitative nature, of an observatory nature, through field research through semi-structured interviews, carried out in the city of Fortaleza, circumscribed in the Education District II, in a sample of three teachers from the 3rd year of Elementary School and six professionals from the management core, including three pedagogical coordinators and three directors. It took place through semi-structured interviews, with data analysis supported by Bardin (1977) and Minayo (2015). Finally, in response to the general objective of this dissertation, we conclude that the actions of the interviewed managers, despite being extremely necessary and positive, do not dialogue with the results of the SAEF, that is, this external evaluation does not, in fact, subsidize their actions and pedagogical interventions.

Keywords: network diagnostic evaluation; teaching practice; elementary school assessment system.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Folha do caderno de planejamento Ensino Fundamental anos iniciais	35
Figura 2 - Organograma de aplicação das ADRs na Rede Pública Municipal de Fortaleza-CE	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Codificação dos Entrevistados	58
Quadro 2 - Características dos sujeitos entrevistados	59
Quadro 3 - Identificação das escolas pesquisadas	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EF	Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE SÍMBOLOS

\$	Dólar
%	Porcentagem
£	Libra
¥	Iene
€	Euro
§	Seção
©	Copyright
®	Marca Registrada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO	23
2.1	PCN e alfabetização	25
2.2	BNCC e alfabetização	28
2.3	Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e alfabetização.....	30
2.4	A prática docente na alfabetização.....	31
2.5	Material didático	32
2.5.1	<i>Programa Nacional do Livro Didático.....</i>	<i>33</i>
2.5.2	<i>Arca Literária.....</i>	<i>33</i>
2.5.3	<i>Aprender pra Valer</i>	<i>33</i>
2.5.4	<i>Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).....</i>	<i>34</i>
2.6	Rotina pedagógica.....	35
2.7	O processo avaliativo na alfabetização	36
2.8	Alfabetização na pandemia	37
3	HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	39
3.1	Teóricos da avaliação.....	39
3.2	Avaliação do processo de ensino e aprendizagem.....	42
3.3	Avaliação da alfabetização	43
3.3.1	<i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.....</i>	<i>43</i>
3.3.2	<i>Avaliação Nacional da Alfabetização</i>	<i>45</i>
3.3.3	<i>Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica-Alfa</i>	<i>45</i>
3.3.4	<i>Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF)</i>	<i>46</i>
4	GESTÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO	48
4.1	Gestão.....	48
4.2	Gestão escolar	49
4.3	Gestão da prática pedagógica	50
4.4	Gestão da aprendizagem da alfabetização.....	51
5	METODOLOGIA	52
5.1	Tipo de pesquisa.....	52
5.2	Lócus da pesquisa	53
5.3	Sujeitos da pesquisa	54
5.4	Coleta de dados	54

5.4.1	<i>Revisão de literatura</i>	54
5.4.2	<i>Pesquisa Documental</i>	55
5.4.3	<i>Entrevista Semiestruturada</i>	55
5.5	<i>Análise de dados</i>	56
6	RESULTADO DA PESQUISA	57
6.1	Perfil dos sujeitos	58
6.2	Análise qualitativa	60
6.2.1	<i>Conhecimento do SAEF e interferência em sua prática pedagógica</i>	60
6.2.2	<i>Os resultados do SAEF e o impacto nas intervenções de aprendizagem</i>	63
6.2.3	<i>As ações tomadas pela gestão junto ao corpo docente para recomposição de aprendizagem dos alunos do 3º ano</i>	64
6.2.4	<i>Os principais desafios enfrentados na recomposição da aprendizagem após a Pandemia Covid-19</i>	66
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	74
	APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	76
	APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO NÚCLEO GESTOR (DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA)	78
	ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA	80
	ANEXO B – AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE INICIAL INTERMEDIÁRIA E FINAL	83

1 INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988, que designa ser dever do governo assegurar educação pública gratuita e de qualidade, torna-se de substancial importância usufruir de uma escola democrática, que esteja preparada para receber sua comunidade com políticas públicas voltadas para uma educação eficaz e capaz. Com a democratização do ensino, é possível observar inúmeras mudanças na esfera educacional brasileira, tais como a cultura de inserção de gestão democrática e participativa, investimentos na formação profissional docente e critérios rigorosos relativos à aplicação de avaliações. Nesse sentido, Vianna (2005) ressalta a complexidade e a importância do ato de avaliar para o desenvolvimento da educação em um contexto geral, no qual seus dados devem ser analisados e levados em consideração para um efetivo planejamento docente que possa contribuir de forma eficaz para a excelência no processo de ensino e aprendizagem.

Doravante o contato com a gestão escolar das escolas públicas do município de Fortaleza, datado do ano de 2013, é de fato relevante reconhecer que ele deu início ao processo de um olhar mais criterioso para as avaliações externas, fazendo parte de uma política pública municipal e culminando na hipótese de que as avaliações externas alteram as atividades cotidianas da escola. Ainda que os resultados da avaliação não determinem os recursos financeiros fornecidos à escola, eles influenciam a dinâmica pedagógica, haja vista que funcionam como uma prestação de contas à comunidade escolar.

A avaliação educacional, no atual contexto brasileiro, vive momento eufórico e afeta diferentes segmentos da comunidade educacional em diversos níveis administrativos. A avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira (e burocrática) no âmbito institucional da escola. A avaliação atual concentra-se em um nível maior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade (VIANNA, 2000, p. 21).

A partir dessa experiência, grande inquietação aflorou no sentido de analisar com a devida nitidez a forma como o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) exige ações voltadas a seus resultados, levando a gestão escolar e o corpo docente a traçarem ações com o objetivo de melhoria dos índices da escola. Nessa conjuntura, o professor é considerado um facilitador que tenta atuar, mediante sua prática, conduzindo os alunos a um universo de aprendizagem que se converta em resultados.

A justificativa para o processo de escolha das escolas pesquisadas se deu pela fato da mudança de gestão, haja vista que em 2022, a SME iniciou o movimento de substituição de gestores que detinham mais de 6 anos na mesma escola. Estas, porém, não sofreram alteração.

Para tanto, houve a intenção de entender a prática docente junto ao núcleo gestor a fim de unir teoria à prática nos aspectos de avaliação externa à práxis dos professores do 3.º ano do ensino fundamental de escolas da rede pública do município de Fortaleza.

Luckesi (1994, p. 100) questiona o que de fato pode colaborar para a qualidade do resultado do processo avaliativo nas teorias pedagógicas nos dias atuais, pois “[...] está suficientemente amadurecida para oferecer subsídios à condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados significativos de aprendizagem [...]”. Nessa ótica, tenciona-se questionar as prováveis implicações do processo de avaliação em larga escala, sobretudo como o resultado do SAEF é utilizado em sua prática docente, além de investigar e analisar os resultados nas tomadas de decisões do conjunto escolar. Conquanto, faz-se necessário entender o efeito do SAEF no que diz respeito à forma como o professor absorve a lógica das avaliações externas e quais os impactos dos resultados obtidos em sua prática pedagógica na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, não é objetivo desta pesquisa negar a importância das avaliações em larga escala, e sim ampliar a visão sobre a relação entre avaliações externas e indicadores de desempenho acadêmico e se, de fato, eles realmente contribuem para o desenvolvimento satisfatório da educação.

Salientamos que o objetivo primordial desta dissertação consiste em avaliar as implicações dos resultados das ações de gestão associadas à prática docente de escolas da rede municipal de Fortaleza, exclusivamente nas turmas de terceiro ano do ensino fundamental de 2022, pós período do ensino remoto ocasionado pela Pandemia COVID-19, por meio do SAEF.

A pandemia da COVID-19 teve impactos significativos na educação em todo o mundo. Diversos estudos e pesquisas vêm sendo realizados para investigar esses impactos e fornecer dados sobre o atraso da alfabetização e outras áreas da educação durante esse período. Quanto ao atraso da alfabetização, é compreensível que a falta de aulas presenciais e as limitações do ensino remoto tenham influenciado negativamente em relação ao aprendizado das habilidades de leitura e escrita, especialmente em crianças em fase de alfabetização.

Para atender ao objetivo geral com o rigor que uma pesquisa com esta demanda, elencamos a seguir nossos objetivos específicos:

- 1) Analisar o SAEF diagnóstico e intermediário das turmas de terceiros anos através da ótica docente, a fim de detectar as lacunas de alfabetização decorrentes do ensino remoto durante o período pandêmico;

- 2) Identificar as ações da equipe gestora diante dos resultados e de que forma elas subsidiaram o desempenho da prática docente no processo de ensino e aprendizagem;
- 3) Confrontar os resultados do SAEF final com as ações de gestão voltadas para a recomposição da alfabetização para o cotidiano docente.

Ademais, é importante salientar que, ao longo dos séculos, a educação passou por diversas transformações, muitas delas advindas de períodos de crise. Em 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia de COVID-19, cujas medidas tomadas pelos governos impactaram, de forma significativa, todos os setores da sociedade, como também, diversas áreas do conhecimento.

O estudo ora apresentado, todavia, volta-se aos contextos educativos e à maneira como o fenômeno mundial causado pelo novo coronavírus tem comprometido os processos de ensino e aprendizagem, cujos impactos serão investigados nos resultados obtidos, haja vista que os alunos ficaram ausentes do ambiente escolar por quase dois anos.

A estimativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de que mais de 1,5 bilhões de estudantes foram afetados pelo fechamento das escolas é alarmante e evidencia a magnitude do desafio enfrentado (UNESCO, 2021). No entanto, a preocupação com a inclusão e a equidade também deve ser levada em conta, uma vez que nem todos os alunos têm acesso às mesmas tecnologias e recursos. É fundamental que todos os esforços sejam feitos para minimizar o impacto do isolamento social na educação. Embora seja uma situação sem precedentes, ações coordenadas e parcerias estratégicas podem ajudar a garantir que a educação continue a ser uma prioridade.

Na concepção de Santos (2020), a pandemia do coronavírus é um reflexo, entre muitos, do modelo de sociedade que começou a ser forjado a partir do século XVII e que hoje está chegando a seu estágio final. A ideia de inacabamento confirma-se diante da necessidade mundial de adaptação às novas regras e protocolos, sobretudo com relação ao isolamento social, tentativa coletiva de amenizar os impactos causados pela transmissão do novo coronavírus. A nova conjuntura abalou de forma significativa o acesso ao ensino.

Arruda (2020) aponta que o nível de transmissibilidade do novo coronavírus tornou o espaço escolar um dos mais temidos. Portanto, com o fechamento das escolas, o profissional docente viu-se obrigado a trocar a realidade da sala de aula por novas ferramentas e meios tecnológicos, mesmo sem formação específica para tanto. É fundamental avaliar os impactos causados por esse distanciamento social, e transpor a prática pedagógica tradicional

ao universotecnológico não garante o efetivo processo de ensino e aprendizagem.

As diretrizes estabelecem que as escolas atuem na promoção e desenvolvimento de metodologias ativas, como aulas interativas, vídeos, plataformas, avaliações de desempenho, registros de diário de classe e outras ferramentas para o acompanhamento dos alunos. Assim, o professor deve buscar formas de aprimorar a sua prática em meio a este cenário, além de contar com o suporte de recursos didáticos através da tecnologia, haja vista que essa seria a principal ferramenta a ser utilizada.

O ensino remoto é um desafio para muitos professores e alunos, porém essa seria a única ferramenta viável para o momento vivido. Com esse processo, todos deveriam se adaptar às novas tecnologias, tornando o ensino mais eficiente e aproximando professores e alunos de maneira mais eficaz. Porém, tal método não contemplava a maioria dos alunos da rede pública de ensino.

A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) incentivou a utilização de novas tecnologias para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem e o acompanhamento da evolução dos alunos, através do uso de aplicativos, plataformas, jogos didáticos e outros. Todas as medidas visavam garantir o desenvolvimento educacional dos alunos, mesmo diante da pandemia do novo coronavírus, pois é uma forma de assegurar que os alunos continuassem interagindo com os docentes.

Diante do exposto, esta pesquisa elenca os fatores que mais dificultaram o processo de aprendizagem diante do contexto vivenciado. Uma das questões levantadas seria como avaliar os alunos através do ensino remoto.

As avaliações são fundamentais para que exista a qualidade no ensino oferecido. Elas fornecem informações precisas sobre o que está acontecendo no ambiente escolar e podem ajudar a identificar problemas e a desenvolver estratégias para melhorar a qualidade do ensino. Além disso, elas fornecem dados que podem ser usados para tomar decisões educacionais e políticas mais informadas. As avaliações externas também ajudam a dar transparência ao sistema educacional, pois elas permitem que os governos e as comunidades tenham acesso aos resultados e possam tomar medidas para melhorar o ensino.

No início dos anos 1990, ocorreu a primeira aplicação de avaliação em larga escala no Brasil. Entre elas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a qual foi executada no sentido de garantir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O objetivo primordial de tal avaliação, segundo Franco (2001), é realizar um possível diagnóstico do sistema de educação do Brasil e indicar algumas causas que poderiam intervir no desempenho do aluno, provisionando algum indício referente ao nível da qualidade do ensino

oferecido. Tais dados servem como base para subvencionar, revisar e monitorar o sistema voltado às intervenções na área da educação dos municípios, dos estados e do país. Vianna (2000) analisa criticamente alguns pontos da avaliação, a fim de que se possa tomar decisões fundamentadas, com o intuito de constatar se as avaliações externas realmente contribuem para a efetivação e solidificação do aprendizado.

Vianna (2000, p. 51) referencia que:

A avaliação, qualquer que seja o modelo apresentado, visa, sem sombra de dúvida, a uma tomada de decisão que envolve professores, administradores, pais e os próprios alunos, que, assim, precisam de elementos de informação relativos à eficiência dos sistemas, especialmente no que se relaciona com a aprendizagem.

Tratando-se do cenário estadual, possuímos o Sistema Permanente de Avaliação do Estado de Ceará (SPAECE), criado em 1992, e inserido em um contexto com a necessidade do fornecimento de dados para formular, reestruturar e monitorar as políticas públicas voltadas para educação no Ceará, subsidiando a busca por melhorias no nível de qualidade no ensino aos discentes.

A Avaliação do Rendimento Escolar do Ceará foi concebida como uma avaliação em larga escala, envolvendo alunos das séries de saída do antigo 1o grau, hoje Ensino Fundamental, com a finalidade de subsidiar políticas voltadas para a melhoria das aprendizagens, com base na aferição de desempenho de alunos. Em se tratando de uma avaliação externa, era necessário envolver uma instituição não diretamente envolvida com o objeto avaliado, portanto foram contratados a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) e o Centro de Treinamento e Desenvolvimento (Cetrede), sendo um ano a FCPC e outro ano o Cetrede. Faziam parte dessas instituições, e foram muito importantes na implementação do sistema de avaliação, o professor da João Batista Gomes Neto, mais tarde presidente do Inep, e os professores Roberto Cláudio Frota Bezerra e Nicolino Trompieri Filho, da UFC. Este último, eu diria, o mais importante, porque vinha trabalhando com a equipe de pesquisa e avaliação já havia algum tempo (COSTA; VIDAL, 2022, p.20).

Como afirma Dantas (2018), a Secretaria Municipal de Fortaleza (SME) implementou o Sistema de Avaliação da Educação Fundamental (SAEF), que gera resultados das avaliações aplicadas em todas as turmas do Ensino Fundamental I e II, sendo dividida em três etapas: SAEF diagnóstico, SAEF intermediário e SAEF Final. Seu objetivo primordial é compreender o processo de ensino e aprendizagem por meio dos descritores e habilidades determinados, tendo como base a matriz de referência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Essa avaliação é composta pela inserção do gabarito pela gestão escolar a fim de que, ao finalizar a aplicação, a escola tenha um panorama geral sobre a fluência leitora e a compreensão textual dos alunos avaliados, através de relatórios emitidos, visa analisar o desempenho dos alunos em relação às competências e habilidades sugeridas através dessas matrizes.

Indubitavelmente, o ato de avaliar, segundo Luckesi (1996), precede os processos formais documentais na atualidade, haja vista que tais práticas eram registradas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII. Destarte, as pesquisas sobre avaliação no Brasil começaram na década de 1930 e, a partir de então, puderam-se observar duas interpretações: a primeira a respeito da visão oficial e a segunda acerca da perspectiva crítica. Entre os anos de 1930 e 1970, os testes realizados serviam para aferir as habilidades e as aptidões dos alunos, a fim de que pudessem verificar a eficácia e a qualidade do ensino. A partir da década de 1980, o contexto de avaliação evidencia aspectos sociais, políticos e culturais, com objetivos mais quantitativos, tanto em larga escala quanto em sala de aula (LUCKESI, 1996).

Atualmente, observa-se que:

Os instrumentos de avaliação nacional em curso na política educacional brasileira visam, especificamente, à realização de avaliações de diagnóstico – em larga escala, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos – de qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2012, p. 265).

Corroborando com Oliveira, Libâneo e Toschi (2012), avaliar consiste em examinar o conhecimento. Faz parte de um projeto educativo em que, a partir de suas análises, podem ser traçadas ações resolutivas para as falhas observadas. Perrenoud (1999, p. 53) aponta:

Avalia-se sempre para *agir*. Mesmo as pesquisas pedagógicas feitas independentemente da avaliação escolar corrente têm, em geral, o objetivo de orientar uma inovação, fundamentar uma defesa pró ou contra tal reforma, aumentar a eficácia do ensino ou da seleção.

É fundamental ressaltar que, conforme Andriola (2008), o termo avaliação vem sendo amplamente discutido nos dias atuais. Ademais, tais estudos revelam a amplitude da problemática que é avaliar, considerando o gestor escolar um dos pilares de sustentação da aplicação, na tentativa de conduzir as ações aplicadas na esfera educacional, imersa em constante investigação.

Vieira e Vidal (2015), quando examinam a gestão da educação, retratam múltiplos desafios que competem ao gestor escolar. Além de assumir o aspecto burocrático a cargo que ocupa, deve-se deter inclusive nos índices do processo de aprendizagem, prática pedagógica, gerenciar recursos, organizar estrutura e material, direcionar os processos de formação continuada, enfim, são exigidas inúmeras atribuições as quais necessitam de uma preparação mínima, a fim de que se possa conduzir de maneira eficaz a gerência escolar.

Portanto, os desafios de gerir, avaliar e orientar são inúmeros, reverberando uma

política direcionada para ações que, efetivamente, resultem em um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, principalmente após o período de quase dois anos afastados, de forma presencial, do ambiente escolar. Logo, faz-se necessária uma investigação eficiente com o intuito de lograr êxito nas demandas que dificultam alcançar a excelência.

Para tanto, tornam-se essenciais o rigor teórico e a vigilância epistemológica. Tal exercício determinou a seleção de autores clássicos, cujas interpretações, em nosso entendimento, conferem coesão com a proposta do referencial que nos balizou nesta caminhada: a avaliação externa. Até o momento, não houve necessidade de recorrer a dados ou comprovações empíricas, o que não impede que, no decorrer da pesquisa, utilizemos esses recursos metodológicos no sentido de afiançar futuras inferências.

Procuramos, por meio da pesquisa teórico-bibliográfica, empreender leituras concernentes à temática na tentativa de questionar, inferir críticas, discussões e ponderações acerca do objeto de estudo, de forma dialética e coerente. A análise documental (MINAYO, 2015) será construída a partir dos registros norteadores que embasam a avaliação educacional, entre os quais as matrizes curriculares e de referência, além das avaliações externas de forma geral.

Com o método de análise esclarecido, bem como alguns de seus recursos, podemos agora apresentar nossa forma de exposição.

Na seção 2 – **A história da alfabetização**, tencionamos, a partir de uma abordagem histórica, expandir a concepção do que de fato é alfabetizar e investigar as causas do insucesso, visto que o Brasil é famigerado com relação ao tema analfabetismo. Nesse debate, é possível observar as diversas leis criadas a fim de melhorar a qualidade do processo de alfabetização, bem como um universo de métodos a serem analisados no processo de letramento. Mais adiante, um recorte de parâmetros e bases será examinado, uma vez que o tema é vasto e controvertível acerca das políticas públicas implementadas.

Na seção 3 – **A história da avaliação educacional**, apesar dos inegáveis avanços e contribuições que a avaliação educacional facultou ao movimento educacional brasileiro, ressalta-se a relevância de pesquisas dessa natureza, que partem do pressuposto de que as avaliações têm muito a nos dizer, dada a efetiva contribuição que agrega à melhoria da qualidade das ações pedagógicas. Nesse sentido, para os efeitos deste estudo, são entendidas como possibilidades de fortalecimento das políticas públicas submetidas ao olhar dos resultados, em um contexto reflexivo.

Na seção 4 – **Gestão e a prática pedagógica na alfabetização**, na tentativa de situar a postura da prática das avaliações externas no município de Fortaleza, cujo SAEF é

considerado uma entrada para a rede de relações que constituem as ações do conjunto escolar, faz-se necessário investigar quais os possíveis aperfeiçoamentos do processo de ensino e aprendizagem a partir dos resultados obtidos. No estudo ora apresentado, o recorte, diante de um tema tão pertinente, foi analisar criticamente, no campo das avaliações educacionais externas, a pertinência da aplicação dos resultados obtidos via SAEF e suas contribuições na projeção de ações para a melhoria efetiva dos níveis educacionais e como o conjunto da gestão escolar concentra esforços diante do contexto avaliativo, bem como implementa ações e metas na comunidade escolar. Também houve esforço em desenvolver um estudo geral sobre a influência do SAEF na implementação de políticas públicas voltadas à elevação da qualidade do ensino da educação pública, cujo debate toca especificamente nosso objeto.

Após os capítulos concernentes ao embasamento teórico (revisão da literatura), temos a seção 5 – **Metodologia**, no qual descrevemos os fundamentos filosóficos dos métodos de pesquisa escolhidos. Vale ressaltar que, a abordagem que fundamentou o desenvolvimento desta pesquisa foi a qualitativa, posto que esse tipo de pesquisa propicia ao pesquisador liberdade de reformular seus planos à medida que vivencia a realidade estudada; além de requerer a compreensão do fenômeno que está sendo investigado. Neste capítulo, também definimos a questão da pesquisa da forma mais precisa e clara possível; a população a ser estudada (sujeitos e amostra da pesquisa) a fim de explorar a maior diversidade possível do tema estudado; a técnica de coleta de dados; bem como, o *pari passu* da análise dos dados coletados.

A seção 6 – **Resultado da pesquisa**. O objetivo principal deste capítulo é confrontar os resultados com os dados da literatura que subsidiaram o desenvolvimento de nossas questões de pesquisa. Outrossim, ressaltamos que a análise e interpretação dos resultados constituem a etapa que permite a comparação qualitativa (no caso desta pesquisa) das várias soluções pensadas numa base racional. Portanto, é essencial que contemos com uma abordagem sistemática e rigorosa, uma vez que é a partir dos resultados que tiramos as nossas conclusões, é imperativo documentar não só os resultados em si, mas também a forma como foram obtidos. A interpretação dos resultados também será devidamente explicada, pois esta é a própria fonte das conclusões e recomendações.

Por último, apresentaremos as **Considerações Finais**, onde faremos o arremate de nossa pesquisa.

2 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A Alfabetização é um processo educativo que busca a aquisição do conhecimento de leitura e escrita, ou seja, o alfabetizado é capaz de ler e escrever. Porém, o Brasil é historicamente conhecido pelo alto índice de analfabetismo, daí existirem inúmeras pesquisas em torno do método mais eficaz na construção do processo de alfabetização (MORTATTI, 2010). Diante do exposto, é fundamental o avanço investigativo, uma vez que não se encontra o real motivo para tal fracasso escolar, haja vista que as dificuldades em alfabetizar são reais e cotidianas, independentemente do método aplicado.

O analfabetismo constitui um dos maiores freios ao desenvolvimento de uma nação. Contribui ativamente para a marginalização da pessoa. Alfabetizar o indivíduo na idade certa é fazer dele um membro de pleno direito da coisa pública, um cidadão em sua completude (MARCÍLIO, 2016, p. 15).

Conforme Marcílio (2016), o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF)¹ verificou que, entres os anos de 2001 e 2007, os cidadãos brasileiros alfabetizados permaneceram com índices inalterados. Diante de tais números, surge a questão de entender o motivo de procrastinar o sucesso de alfabetizar no Brasil.

O analfabetismo continua sendo o grande obstáculo enfrentado pelo Brasil para avançar no processo de aprendizagem, a julgar pelo alto índice de pessoas não alfabetizadas, resultando no fracasso escolar, virtude das diversas discussões sobre qual o melhor método de se alfabetizar (MORTATTI, 2010, p. 228):

Muitas professoras que alfabetizam hoje, utilizando propostas reconhecidas como inovadoras, foram alfabetizadas por cartilhas de alfabetização e, ainda que não tenham a lembrança de tê-las usado para aprender a ler e a escrever, seu processo de alfabetização foi pautado por um determinado método de ensino da leitura e da escrita, que era utilizado pela primeira professora ou mestre-escola. Podemos dizer, ainda, que, entre o final do século XIX e os anos 60 do século XX, métodos e cartilhas eram bem vistos e desejados para resolver o problema do analfabetismo no nosso país.

Assim sendo, é notório que o acesso à educação brasileira, durante vários séculos, era limitado à minoria, pois aqueles que tinham oportunidade de estudar eram os privilegiados, de classes abastadas. Entretanto, com o passar das décadas, a democratização do ensino foi ganhando força, sendo possível observar as inúmeras mudanças na esfera

¹ Através do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) podemos conhecer a série histórica, as análises temáticas, os comparativos de dados e os níveis da população brasileira no uso cotidiano da linguagem verbal e da matemática em <https://alfabetismofuncional.org.br/>

educacional brasileira, inclusive a ampliação do acesso à escolarização Conforme Mortatti (2010), o método de alfabetizar passa a ser sistematizado e orientado pelos professores.

Perpetrando a história da alfabetização, percorremos vários parâmetros que a aquisição do processo de ler e escrever exige, o qual pode ser iniciado desde a maneira mais convencional, pelo método sincrético, até adentrar na psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1986). Associando o ato de alfabetizar ao letramento, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a orientação é que a criança adquira a percepção fonológica ainda no início do Ensino Fundamental (1.º e 2.º anos) e, após esse ciclo estabelecido, passe a desenvolver a escrita, de maneira apropriada e consciente (BRASIL, 2017). Portanto, o principal intuito da BNCC é sistematizar a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Consoante Saviani (2010), houve inúmeros obstáculos para que fosse implantado um sistema educacional no Brasil, durante o século XIX, haja vista que não existiam investimentos para o pleno desenvolvimento da educação, tampouco para as práticas pedagógicas. Para uma visão desse cenário, o Segundo Império (1840-1888) foi marcado por um orçamento de 1,8% anual a ser investido na educação, dada a inexistência de recursos aplicados nessa área: “[...] não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação” (SAVIANI, 2010, p. 166-167).

Outrossim, as questões pedagógicas eram precárias, uma vez que a construção do processo de aprendizagem era algo distante para se conquistar. A esse respeito, Saviani (2010, p. 168) referencia a decadência da implantação do sistema nacional de ensino:

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano de condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil.

O processo de alfabetização no Brasil passou por várias fases ao longo da história do país, segundo Marcílio (2016), essa linha do tempo nos norteia para avaliar o progresso histórico.

Período Colonial (1500-1822): Durante o período colonial, a educação no Brasil estava principalmente nas mãos da Igreja Católica. A alfabetização era restrita a uma pequena elite e aos religiosos. A população indígena e escrava tinha acesso limitado à educação formal.

Império (1822-1889): Após a independência, houve esforços para expandir a educação, mas ainda de forma limitada. A Constituição de 1824 estabeleceu a gratuidade da

instrução primária, mas a falta de investimentos e estrutura continuou a limitar o acesso à educação e à alfabetização.

Segundo Marcílio (2016), o Império foi marcado pela má qualidade do ensino, a julgar pela falta de preparo dos professores e a precariedade em que o ambiente escolar se encontrava. Os professores responsáveis por formar professores nem sequer tinham habilitação para exercer tal função, com a criação das escolas normais, as quais eram de um nível simples, currículo equiparado ao da escola elementar, sem ao menos contemplar conteúdos relacionados à formação didático-pedagógica.

República Velha (1889-1930): Ainda havia desafios significativos na expansão da educação no país. As escolas eram frequentemente restritas às áreas urbanas e à classe alta, deixando a maior parte da população sem acesso à alfabetização.

Era Vargas (1930-1945): Com o governo de Getúlio Vargas, houve um aumento nas iniciativas de educação. A criação do Ministério da Educação e Saúde (atual Ministério da Educação) em 1930 foi um marco nesse sentido. Houve uma maior preocupação em expandir o acesso à educação e à alfabetização, embora os avanços fossem lentos.

Décadas de 1950 e 1960: Durante esse período, houve investimentos significativos em educação e uma ampliação gradual da rede de escolas. O Movimento de Educação de Base (MEB) promoveu ações de alfabetização em áreas rurais e urbanas, utilizando abordagens mais contextualizadas.

Ditadura Militar (1964-1985): O regime militar investiu em projetos de alfabetização, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) nos anos 1970. No entanto, esses projetos eram muitas vezes centralizados e criticados por abordagens simplistas.

Anos 1990 em diante: Com a redemocratização do Brasil, houve um aumento no reconhecimento da importância da educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi implementado em 2001, buscando melhorar a qualidade da educação e promover a alfabetização de adultos.

Embora o Brasil tenha feito avanços significativos na expansão da educação e na alfabetização ao longo do tempo, ainda enfrenta desafios, especialmente em regiões mais remotas e economicamente desfavorecidas. O acesso igualitário à educação e a melhoria da qualidade do ensino continuam sendo metas importantes para o país.

2.1 PCN e alfabetização

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, em conformidade com a Lei n.º 9394/1996 (LDB), surgiram novos conceitos a serem aperfeiçoados na educação básica, entre eles, prosseguir na melhoria da qualidade do ensino, vislumbrando o avanço a fim de obter eficácia no processo de alfabetização no Brasil, tendo em vista a necessidade de atender as exigências demandadas no processo de globalização (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017, p. 10990).

Diante da publicação de tais documentos, o intuito seria assegurar o parâmetro mínimo para atender a nova ordem, conforme Geraldi (2015, 383):

Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência, e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino.

Entretanto, sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem vai além de tornar o aluno um simples “treinador” de avaliação. Consoante o autor, “foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram” tais documentos (GERALDI, 2015, p. 383). Portanto, observa-se o empenho por parte do Governo Federal em utilizar um padrão de exigência mínima a ser seguido pelo território nacional. Por conseguinte, a orientação dada pelos Parâmetros Nacionais seria abranger e aperfeiçoar a aprendizagem em áreas de conhecimento diversas e; o crescimento dos índices seria uma consequência dessa parametrização nacional, partindo-se do processo contínuo de alfabetização.

No entanto, os PCN não foram bem aceitos em face de várias observações, e uma delas remete ao fato de haver idealizações para o mercado de trabalho, excluindo o desenvolvimento global dos alunos. Consideramos um ponto crucial observar que, em meio a tantas críticas e resistências aos parâmetros, é inegável que a ideia principal de relacionar o ensino da Língua Portuguesa ao processo de melhoria da qualidade do ensino foi aos poucos sendo absorvida pelo território nacional. É possível identificar a integração aos referenciais nos estados, agregando à prática de inserção nos currículos dos inúmeros municípios brasileiros.

Nos desdobramentos em torno dos PCN, é possível elucidar a grande preocupação concernente à qualidade da educação brasileira, em especial ao processo de leitura e escrita, uma vez que os índices de analfabetismo ainda fazem parte da realidade dos cidadãos

brasileiros. Portanto, é salutar verificar quais as dificuldades enfrentadas pela escola nesse processo de alfabetização.

[...] com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997, p. 19).

Podemos observar que, diante das dificuldades enfrentadas na educação básica, a problemática estendia-se ao ensino superior, tendo em vista que os alunos chegavam à universidade com reais bloqueios em compreensão e interpretação textual do material que, por ora deveria ser assimilado com a máxima qualidade para torná-lo eficaz no processo de aprendizagem. Daí surge a resposta de ressignificar, por meio dos PCN, o ensino da Língua Portuguesa, a fim de solucionar a defasagem na leitura e escrita, promovendo uma trajetória eficiente no letramento.

Não obstante, os PCN destacam-se por abordarem que o processo de alfabetização não está ligado somente a conhecer o alfabeto, indo além do fato de codificação de grafemas. A proposta seria pautar o processo de aprendizagem leitora a partir das práticas sociais de linguagem, considerando que a linguagem oral têm diversas formas, levando o sujeito a analisar e refletir sobre a língua.

Os PCN foram elaborados também para evitar a grande chaga do ensino que foi a alta reprovação, sobretudo na primeira série, e que, em grande parte, foi a responsável por outra grave chaga, a evasão escolar. Ambas, reprovação e evasão escolar, são as causas do fracasso escolar (MARCÍLIO, 2016, p. 470).

Tomando em conta a citação anterior, é possível observar que os PCN detinham-se a colaborar para o avanço do ensino, atendendo a demanda que a sociedade exigia, viabilizando o acesso do aluno a fim de garantir a conquista máxima nos parâmetros educacionais, na tentativa de alcançar a tal almejada excelência no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, conter a evasão escolar e o alto índice de reprovação seria um grande desafio.

Diante das inúmeras mudanças propostas pelos PCN, uma delas era composta por agregar o ensino do alfabeto a outros elementos da língua, tais como aliar o texto à prática, em vez de utilizar métodos antigos, como alfabetizar por meio da cartilha. A proposta seria unificar o ensino da língua, sem separação entre ler, compreender e ter noções gramaticais, ocorrendo de maneira simultânea, consoante afirmação:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar

rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p. 27).

Ao analisar os conteúdos dos PCN, constata-se que o estudante deveria estabelecer suposições que fizessem sentido acerca do texto, sugerindo que o aluno conseguisse decifrar, por meio de pistas ou textos previamente “decorados”. Assim sendo, o professor trabalharia a oralidade e gêneros textuais diversos em sala de aula, utilizando imagens a fim de possibilitar uma melhor compreensão do assunto abordado.

Portanto, apesar de concentrar esforços no que tange às inúmeras mudanças acerca do método de alfabetizar, tais modificações não conseguiram reduzir a problemática relacionada ao tema alfabetização. Mesmo passadas três décadas após a implementação dos PCN, o Brasil permanece enfrentando as mesmas dificuldades no que concerne ao processo de leitura e escrita, haja vista que as políticas públicas implementadas não são estabelecidas de maneira contínua e sistemática, pois não fazem parte de um projeto de Estado, e sim de governo. Corroborando Mortatti (2010, p. 330), o processo de alfabetização no Brasil pode se agrupar exclusivamente a “disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais”, marcados “pela recorrência discursiva da mudança”, considerado em permanentes processos de descontinuidade nos métodos de alfabetizar. Em face do exposto, ratificando Mortatti (2010), o governo introduziu, há pouco mais de quatro anos, a BNCC, revalidando os pensamentos já mencionados.

2.2 BNCC e alfabetização

Em 2018, mais um documento normativo é publicado. A BNCC, tem o propósito de concentrar como “o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica”. Em síntese, a BNCC é um documento que garante ao aluno os conteúdos que deverão ser ministrados, de forma que assegure o direito de esse aluno aprender, ao final de cada etapa da educação básica. A BNCC é uma base sobre a qual os currículos serão elaborados, mas que afirma respeitar as especificidades, peculiaridades e diversidades das regiões, das redes e das escolas em si.

Com a Resolução CNE/CP n.º 2², de 22 de dezembro de 2017, após vinte anos de publicação dos PCN, o Ministério da Educação concluiu a versão final, submetendo à aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), e finalmente a BNCC foi homologada. Com a regulamentação de tal documento, foi possível garantir como princípio norteador a aprendizagem essencial em qualquer lugar do País, sendo obrigatória sua implementação nas escolas públicas e privadas, assegurando-se ainda ser uma política de Estado, ou seja, independente de governo.

No ensino fundamental – anos iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 61).

Desemaranhando a questão, é essencial considerar de que maneira a BNCC aborda o tema alfabetização, tendo em vista que a base orienta como os referenciais devem ser reformulados, incluída na área de linguagem, oportunizando ao aluno uma maneira de interagir com o universo que o cerca. A BNCC é um documento que estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. A alfabetização é uma das habilidades fundamentais garantidas na BNCC para o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

A BNCC estabelece que a alfabetização deve ser desenvolvida a partir de atividades que levem os alunos a compreenderem o sistema de escrita alfabética, identificando e produzindo palavras, frases e textos. Além disso, o documento destaca a importância da leitura como forma de ampliar o repertório cultural e desenvolver a capacidade de interpretar diferentes tipos de textos. Também prevê que a alfabetização deve estar associada a outras habilidades, como a oralidade, a compreensão e produção de textos escritos, a interpretação de diferentes linguagens e a resolução de problemas matemáticos.

É importante ressaltar que a BNCC não estabelece uma metodologia específica para o ensino da alfabetização, cabendo aos professores e às escolas definirem suas estratégias pedagógicas a partir das orientações gerais presentes no documento.

Geraldi (2015) contribui ao afirmar que percebe avanços no processo de ensino e

² Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

aprendizagem, nos PCN e na BNCC, levando em consideração que ambos destacam o aproveitamento das práticas de leitura, associando aos métodos de expressão, fazendo com que o aluno consiga assimilar, conhecer e analisar a Língua Portuguesa de diferentes maneiras.

A inovação trazida pela BNCC é a conexão do estudo da língua aliado às competências e habilidades. E o que seriam essas competências?

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 6).

Portanto, propicia ao educando a mobilização e a atuação a fim de conhecer as diversas situações a serem enfrentadas, possibilitando-lhes resoluções de problemas e tomada de decisões importantes em sua vida cotidiana.

2.3 Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e alfabetização

Com a implantação da BNCC, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e outras legislações educacionais, assegura ao aluno aprendizagem essencial em todo o território nacional, respeitando as particularidades culturais e regionais. Desse modo, o estado do Ceará contribui de forma significativa com a orientação docente por meio do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), publicado em 2019, conforme segue:

Da alfabetização às percepções de mundo, às compreensões dos processos e fenômenos que fazem parte do dia a dia de crianças e jovens, são os elementos que focalizam as aprendizagens nessa etapa, diversa e complexa. Assim no DCRC, optamos, à luz da BNCC, por garantir um referencial curricular que possa dar conta, tanto da unicidade em relação ao território nacional quanto do alcançar especificidades de cada parte do estado, com regiões de baixa e alta vulnerabilidade, de ambientes de litoral, sertão e serra, de culturas diversas e peculiaridades cuja soma caracteriza o Ceará e o seu povo (CEARÁ, 2019, p. 171).

O referido documento tem por principal objetivo subsidiar o estado e municípios na elaboração de seus planos curriculares, bem como sua proposta pedagógica, ressaltando a garantia ao direito de aprender e priorizar o processo de alfabetização. Vale salientar que, pela Lei n.º 15.921/2015, o PAIC, criado em 2007³, é ampliado e estabelece o Mais PAIC. Tal lei tem por finalidade apoiar os municípios cearenses na implementação de políticas públicas

³ Lei Nº 14.026/2007, de 17 de dezembro de 2007.

voltadas à aprendizagem na idade certa, principalmente no que concerne ao tema alfabetização.

Conforme ressaltam Oliveira e Vidal (2020), o documento se trata de um pacto de cooperação coletiva a fim de atingir um único objetivo, que é alfabetizar as crianças na idade certa, esperando que resulte em efeitos positivos e relevantes no que tange à alfabetização dos alunos, sempre alinhando a linguagem oral e verbal com o intuito de consolidar a alfabetização.

2.4 A prática docente na alfabetização

O professor alfabetizador possui características próprias com relação ao método de alfabetizar, porém existem muitas lacunas no preparo desse professor. De acordo com artigo 62 da LDB de 1996, conforme Carneiro (2015), estabelece-se que o docente, para atuar na educação básica, deverá deter nível superior, licenciatura, graduação plena como formação mínima para lecionar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, ou detentor de nível médio na modalidade normal.

Ainda conforme Carneiro (2015, p. 649):

O docente, portanto, nutre seus saberes de fontes múltiplas que açambarcam os saberes pessoais da vivência enquanto indivíduo e enquanto detentor de competências escolares anteriores a sua profissão, os saberes profissionais (vinculados à sua formação específica para o magistério), os saberes dos programas de ensino e do material didático (usado em seu ofício de professor) e, por fim, os saberes do exercício cotidiano da profissão (aqueles oriundos da sala de aula e da convivência escolar).

Ainda que haja a exigência no que concerne à formação do professor, de acordo com Marcílio (2016), especialistas asseveram que tal medida não proporcionou um crescimento na qualidade do ensino, haja vista que o nível de formação docente varia de região para região. Diante de tal disparidade, o MEC, em 1999, resolveu iniciar o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), levando em consideração que existiam cerca de 113 mil professores que não haviam sequer concluído o ensino fundamental, conforme afirma Marcílio (2016).

O Proformação tinha como principal meta, conforme Marcílio (2016), tentar aperfeiçoar a prática pedagógica dos docentes das primeiras quatro séries das escolas públicas das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, levando-se em consideração que 30% desses docentes não tinham habilitação para lecionarem. Contudo, há que se questionar a qualidade do curso ofertado.

A formação docente nos cursos de licenciatura em pedagogia, por exemplo, deixa muito a desejar, considerando-se que, segundo Marcílio (2016), a formação inicial de docente

alfabetizador é colocada em segundo plano. Declara ainda que o foco principal das universidades é formar pesquisadores, porém o formador da educação básica fica aquém do nível desejado.

Alfabetizar é uma das tarefas mais complexas de ensino, mesmo que pareça o contrário. Exige do professor alfabetizador uma gama de conhecimentos que não se restringe à didática das primeiras letras. É preciso um grande conhecimento do desenvolvimento psicológico da criança e ainda conhecimentos dos princípios linguísticos básicos da fala, da escrita e da leitura, além da aritmética elementar, para que seja eficaz a alfabetização. O professor não pode, também, desconhecer a realidade social, econômica e política em que estão inseridos seus alunos (MARCÍLIO, 2016, p. 465).

Nesse sentido, vale ressaltar que a prática pedagógica, aliada ao conhecimento técnico, pode proporcionar ao docente diversas maneiras de gerir sua didática e alcançar seu objetivo no método de alfabetizar. Avaliar os alunos individualmente para que, a partir de então, possa desenvolver estratégias para que o processo seja concluído com sucesso. Ratifica-se que o processo formador consiste em investir em formação efetiva para que o docente seja detentor real de conhecimento e capaz de lograr êxito no processo de alfabetização.

2.5 Material didático

Compreende-se que o material didático é o recurso utilizado pelo docente para agregar ferramentas a seu planejamento pedagógico. Elencamos alguns itens que fazem parte desse material, tais como:

- 1) Materiais Audiovisuais: vídeos, áudios e animações podem enriquecer as aulas, tornando os conceitos mais tangíveis e envolventes para os alunos;
- 2) Jogos Educacionais: jogos podem ser usados para ensinar diversos conteúdos, promovendo o aprendizado de forma lúdica e interativa;
- 3) Recursos Online: plataformas educacionais, sites, aplicativos e recursos online oferecem uma ampla gama de atividades interativas e materiais para os alunos explorarem.

Esses e outros instrumentos podem subsidiar o professor para oferecer uma aula mais dinâmica e atrativa.

Acredita-se que a utilização desses materiais facilita o processo de ensino e aprendizagem, deixando-o eficiente e concreto. Logo, historicamente, o docente busca por

aprimoramento pedagógico na intenção de tornar sua didática cada vez mais atrativa e assim lograr êxito no objetivo, que é a concretização do conhecimento discente.

2.5.1 Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o programa desenvolvido a fim de atender a educação básica no Brasil. É um dos programas inveterados no que concerne à distribuição de livros didáticos no País, datando do ano de 1937, na Era Vargas, a regulamentação e distribuição deles em esfera nacional.

Segundo Figueiredo (2021), o PNLD tem como objetivo ampliar o acesso a livros didáticos para estudantes da educação básica, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. O programa é coordenado pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O PNLD é uma importante iniciativa para garantir que todos os alunos da rede pública de ensino, mesmo aqueles de regiões menos favorecidas, tenham acesso a materiais de qualidade para o aprendizado. É fundamental a participação docente no processo de escolha desse material didático, pois com seu conhecimento, consegue selecionar livros com objetivos que contemplem a aprendizagem em sua sala de aula, a faixa etária dos alunos, as características da turma e as metodologias de ensino adotadas. Além disso, é importante que os professores sejam capacitados para utilizar esses materiais de maneira eficaz e adequada ao contexto de ensino.

2.5.2 Arca Literária

A Arca Literária é uma ferramenta inovadora na educação da Rede Municipal de Fortaleza, a qual incentiva o hábito da leitura dos alunos da rede. Consiste em um instrumento facilitador da prática leitora, tendo em conta que objetiva auxiliar o professor nas vivências literárias e oportunizar o acesso dos alunos a diferentes tipos prazerosos de leitura. Os docentes utilizaram esse recurso por meio de obras literárias ilustradas em sala de aula, coletivamente. O livreto propicia ao aluno analisar as imagens dos textos, em que ele pode ser leitor, intérprete e desenvolver o senso crítico.

2.5.3 Aprender pra Valer

Aprender pra Valer é um programa desenvolvido no município de Fortaleza com o objetivo de aprimorar o rendimento dos alunos durante o ano letivo. Consiste em atuar na promoção dos cinco eixos básicos: Gestão da rede, Gestão pedagógica, Formação, Acompanhamento e Sustentabilidade.

Assegurando a alfabetização na idade certa, o programa faz parte da construção de uma política pública educacional no município. Para que seja possível obter um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, é realizada uma avaliação diagnóstica para estudo com o intuito de que, a partir de então, seja construído um plano na gestão educacional a fim de elencar as prioridades para uma melhor condução do programa na comunidade escolar, com foco na aprendizagem dos estudantes. Portanto, por meio de promulgação de leis que incentivem as escolas e profissionais a alcançarem metas de ensino e aprendizagem, o programa articula ainda parcerias com instituições objetivando cooperar para o sucesso da educação pública.

2.5.4 Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi criado em 2007 pelo governo cearense com o objetivo de promover a alfabetização de todas as crianças da rede pública cearense, com foco no 2.º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. De acordo com documentos e entrevistas, o PAIC buscou estabelecer uma cultura institucional voltada à aprendizagem do aluno e à mudança das gestões municipal e escolar (CEARÁ, 2012; CRUZ, 2007). A Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE coordena a política cuja finalidade é reduzir desigualdades e ampliar o acesso à educação, além de cooperar técnica e financeiramente com os municípios para que efetivem a política de educação por meio de programas e assistência técnica (SEGATTO, 2015).

O PAIC tem como origem a experiência implementada na educação no município de Sobral - Ceará, o qual, a partir do ano de 2000, passou a promover ações para garantir o direito à alfabetização e a universalização do acesso. Essas realizações tiveram início após a identificação, por meio de uma avaliação diagnóstica, de que a maioria das crianças, após dois ou três anos de matrícula nas escolas públicas do município, não sabia ler. De 2001 a 2004, a cidade de Sobral matriculou todas as crianças de 7 (sete) anos no Ensino Fundamental Anos Iniciais; reduziu a taxa de distorção idade-série, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 28,5 para 13,6; e a taxa de abandono, de 3,8 para 0,7 (INEP, 2005).

Para alcançar seus objetivos, o PAIC conta com várias ações de apoio, tais como: oferta de materiais didáticos adequados às necessidades dos alunos, desenvolvimento de

atividades pedagógicas e de avaliação orientadas para a alfabetização, capacitação de professores, além de campanhas de conscientização da comunidade escolar.

Além disso, o programa oferece diversos recursos e ferramentas digitais para acompanhamento e avaliação dos alunos. Facilitando o processo de ensino e aprendizagem, permitindo aos professores acompanharem o desenvolvimento dos alunos de forma mais eficiente. Por fim, o PAIC também oferece orientação e suporte aos alunos e professores, além de programas de reconhecimento dos professores que obtêm bons resultados.

2.6 Rotina pedagógica

Estabelecer uma rotina diária a fim de organizar melhor o tempo pedagógico é de grande importância para o gerenciamento da prática docente. O planejamento pedagógico é primordial para traçar objetivos e ações referentes ao alinhamento da prática pedagógica.

A rotina pedagógica é uma ferramenta fundamental para a organização e desenvolvimento das atividades diárias na sala de aula, pois estabelece um plano de trabalho que permite que os alunos saibam o que devem fazer durante o dia, além de oferecer segurança ao professor, que pode monitorar o desempenho dos alunos e identificar possíveis problemas.

Ademais, a rotina pedagógica é uma excelente forma de promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos, pois estabelece a rotina de atividades que devem ser desempenhadas em um determinado tempo, o que os incentiva a se esforçarem para alcançar os objetivos estabelecidos.

O caderno do planejamento da Prefeitura Municipal de Fortaleza está atualizado de acordo com a BNCC, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Folha do caderno de planejamento Ensino Fundamental anos iniciais

COMPONENTES CURRICULARES				Gênero: _____	
<input type="checkbox"/> LÍNGUA PORTUGUESA	<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO FÍSICA	<input type="checkbox"/> HISTÓRIA	<input type="checkbox"/> MATEMÁTICA		
<input type="checkbox"/> ARTE	<input type="checkbox"/> ENSINO RELIGIOSO	<input type="checkbox"/> GEOGRAFIA	<input type="checkbox"/> CIÊNCIAS		
CAMPOS DE ATUAÇÃO			PRÁTICAS DE LINGUAGEM		
<input type="checkbox"/> VIDA COTIDIANA	<input type="checkbox"/> ARTÍSTICO-LITERÁRIO	<input type="checkbox"/> LEITURA	<input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE TEXTO		
<input type="checkbox"/> VIDA PÚBLICA	<input type="checkbox"/> PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	<input type="checkbox"/> ORALIDADE	<input type="checkbox"/> ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO(S) DE CONHECIMENTO	HABILIDADE(S)			
TEMAS CONTEMPORÂNEOS		COMPETÊNCIA(S) ESPECÍFICA(S)		OBJETIVO(S) DA AULA	
<input type="checkbox"/> Direitos da criança e do adolescente <input type="checkbox"/> Educação para o trânsito <input type="checkbox"/> Educação ambiental <input type="checkbox"/> Educação alimentar e nutricional <input type="checkbox"/> Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso <input type="checkbox"/> Educação em direitos humanos <input type="checkbox"/> Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena <input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Educação para o consumo <input type="checkbox"/> Trabalho <input type="checkbox"/> Diversidade Cultural <input type="checkbox"/> Outros _____					

CADERNO DE PLANEJAMENTO - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME).

O subsídio que o planejamento oferece é elementar para um bom desenvolvimento da aula a ser planejada. Sabe-se ainda que cada turma tem suas particularidades e objetivos específicos, daí a importância de traçar ações de maneira individualizada a fim de lograr êxito nos propósitos traçados. Por fim, a rotina pedagógica é importante para ajudar os alunos a desenvolver habilidades importantes, como o trabalho em equipe, o planejamento, a organização e o autocontrole. Estas habilidades são fundamentais para o sucesso dos alunos, estabelecendo uma rotina organizada e planejada.

2.7 O processo avaliativo na alfabetização

Conforme Marcílio (2016), os sistemas brasileiros que avaliam a alfabetização são bastante falhos e pouco fornecem subsídios a fim de melhorar a qualidade do ensino em sala de aula:

Desde a década de 1990, as avaliações baseadas em indicadores de rendimento dos alunos se tornaram, em todo o mundo, importantes referenciais para as políticas públicas e instrumentos para mensurar os resultados e a qualidade do ensino que está sendo ministrado. No Brasil, as avaliações se tornaram um modismo, e os vários níveis do governo criaram diversos sistemas de avaliação, que se sobrepõem uns aos outros (MARCÍLIO, 2016, p. 485).

A avaliação na alfabetização deve ser realizada de forma contínua e individualizada, de modo a avaliar o desempenho do aluno em relação às habilidades adquiridas e aos objetivos estabelecidos. É importante avaliar a compreensão da leitura e a capacidade de interpretação de textos, assim como a capacidade de escrita e interpretação de frases. Também devem ser verificadas as habilidades de ortografia, gramática e vocabulário. Outras áreas a serem avaliadas são a capacidade de raciocínio lógico, a compreensão de números e a capacidade de resolver problemas.

Por meio da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), é possível acompanhar o processo de aprendizagem por descritores atrelados à matriz de referência do SPAECE. Portanto, essa avaliação permite uma análise criteriosa do processo de ensino e aprendizagem através de sondagens periódicas.

Para assegurar que os alunos sejam realmente aproveitados em suas séries, é preciso que os professores tenham condições de avaliar de maneira clara e objetiva. É necessário que deixem de lado suas práticas tradicionais e busquem novas alternativas para verificar o que os alunos sabem e o que ainda precisam aprender. A avaliação deve ser realizada desde os primeiros anos de escolaridade, pois se não forem identificados a tempo aqueles alunos que

apresentam dificuldades de aprendizagem, estes não terão condições de acompanhar o ritmo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é fundamental que os professores adotem medidas eficazes e éticas para detectar os alunos que precisam de ajuda e junto à gestão pedagógica, encontre subsídio para garantir que o processo de aprendizagem ocorra.

2.8 Alfabetização na pandemia

Em 17 de março de 2020, foi publicada a Portaria n.º 343/2020 (MEC, 2020), a fim de garantir a suspensão das aulas presenciais enquanto durasse a situação de pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus. A orientação é que as aulas fossem transmitidas de forma remota, utilizando meios tecnológicos, dada a impossibilidade de ocorrerem presencialmente. Sampaio (2020) ratifica o quão devastadores serão os efeitos vividos, seja na esfera social, cultural ou cognitiva.

Dois dias depois, a Portaria n.º 343/2020 (MEC, 2020) necessitou de alterações em virtude da extensão do problema. Uma nova portaria foi publicada em 19 de março de 2020, de n.º 345/2020 (BRASIL, 2020), prorrogando por mais 30 (trinta) dias a autorização das aulas por meio do ensino remoto. Na mesma esteira, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram suas resoluções e orientações acerca do ensino remoto para as instituições de ensino e comunidade escolar. Oliveira e Souza (2020) ratificam que a reorganização do calendário escolar foi necessária a fim de ajustar, conforme anteriormente exigido, os 200 (duzentos) dias letivos para cumprimento da devida carga horária anual, conforme a Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em seu artigo 24, I.

As publicações das diversas portarias acerca do ensino remoto subsidiaram a resolução do CNE, a partir do Parecer n.º 5/2020, que reorganiza o calendário escolar e possibilita que as instituições, de todos os níveis de ensino, ofereçam atividades não presenciais em atendimento ao cumprimento da carga horária mínima anual. Estabelece que o atendimento ocorra por meio digital, a partir de diferentes plataformas e estratégias, entre elas: videoaulas, televisão, rádio, e, ainda, mediante a distribuição de material didático impresso.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) estimou, em recente publicação datada de 26 de março de 2020, que o isolamento social atingiu mais de 1,5 bilhão de estudantes, levando em consideração que 165 países precisaram fechar suas escolas em virtude do cenário de pandemia (UNESCO, 2020). O documento, diante de uma realidade sem precedentes, uma vez que nunca houve uma situação de interrupção

educacional em uma escala como essa, indica o caminho da parceria como o único possível. Propõe uma coalizão a partir de uma ação coordenada visando não apenas o desbloqueio de soluções imediatas, mas também o suporte a estudantes e professores, com foco em processos de inclusão e equidade.

Sobre o novo cenário, Leite (2020) registra que os docentes se viram em um contexto extremamente delicado, sobretudo por tratar-se de uma situação que não era prevista nas práticas docentes cotidianas e pelo fato de o universo tecnológico ainda gerar muita insegurança entre os professores. Também ressalta que as possibilidades de recursos digitais não são as mesmas para todos os alunos, observando a desigualdade social e, por conseguinte, digital e excludente tão arraigada no país. Diante da questão, afirma que a narrativa dos professores foi de frustração e impotência.

3 HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Com o intuito de informar sobre a complexa evolução histórica da avaliação educacional, Vianna (2000) destaca uma gama de concepções marcadas por grandes desafios e muitas conquistas. Diante do contexto, é possível observar que avaliar nada mais seria do que medir a eficácia do nível de aprendizagem dos alunos, porém existe um forte indício que leva à subjetividade, haja vista a “imparcialidade” de quem avalia e de quem está sendo avaliado, resultando em dados não correspondentes à verdade. Portanto, esse modo de avaliar prevaleceu por anos e anos e indubitavelmente ocasionou consequências não favoráveis ao percurso educacional, desfavorecendo o processo de aprendizagem.

No decorrer das últimas sete décadas, outro ponto a se evidenciar foi a evolução histórica e conceitual da avaliação e da avaliação educacional, os modelos construídos para atenderem aos diversos segmentos da sociedade e suas adaptações para a educação. Vale enfatizar acerca de vantagens e desvantagens de cada modelo avaliativo, bem como sua trajetória ao longo do incentivo à pesquisa pautada por produzir conhecimentos necessários na busca de processos mais eficientes e obtenção de resultados o mais próximo do ideal. Como consequência, tais estudos seriam fundamentais para que fossem construídas ações efetivas de políticas públicas apropriadas ao desenvolvimento de excelência para a educação de qualidade.

Entretanto, sabe-se que o ato de avaliar precede os processos formais documentais da atualidade, considerando que tais práticas já eram registradas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII (Luckesi, 1996). Assim, as pesquisas sobre avaliação no Brasil começaram na década de 1930 e, a partir de então, observam-se duas interpretações: a primeira, sob a visão oficial e a segunda, pela perspectiva crítica. No intervalo entre 1930 e 1970, os testes realizados serviam para aferir as habilidades e as aptidões dos alunos, a fim de verificar a eficácia e a qualidade do ensino. A partir da década de 1980, entretanto, as avaliações passaram a evidenciar aspectos sociais, políticos e culturais, com objetivos mais qualitativos, tanto em larga escala quanto em sala de aula.

3.1 Teóricos da avaliação

O modelo de avaliação de Ralph Tyler (1976) fazia parte dos currículos brasileiros até 1980, abordando um método baseado em um processo de estabelecimento da comparação entre desempenhos e a concretização de objetivos instrucionais predefinidos. Sua ideia de trabalhar com objetivos provocou rupturas na forma de ver a avaliação não como um

teste, um fim em si mesmo, mas como uma descrição, um meio para estabelecer comparações entre os desempenhos e efetivar objetivos instrucionais. Considerado o criador da avaliação, pois constituiu o primeiro método de avaliação educacional, para Vianna (2000, p. 51):

A avaliação, na proposta de Tyler (1942), dado o seu caráter sistemático, possibilita eliminar com segurança todos aqueles elementos que possam gerar desconfiças da parte da comunidade, porque os dados levantados mostram o sucesso operacional do currículo ou, então, apontam aqueles elementos que devem ser imediatamente corrigidos com o fito de restaurar a credibilidade que se deve depositar em uma escola bem orientada.

Portanto, pressupõe-se que, para Tyler (1976), o principal objetivo do ato de avaliar seria qualificar os alunos de maneira comportamental, mensurando a eficácia da aprendizagem ao longo de sua carreira educacional. Nesse sentido, a qualidade do currículo seria analisada a partir dos resultados obtidos por meio do processo da vida escolar do discente.

A mais útil maneira de formular objetivos é expressá-los em termos que indiquem tanto a espécie de comportamento a ser desenvolvida no estudante, como o conteúdo ou área de vida em que deve operar esse comportamento (TYLER, 1976, p. 42).

No entanto, é relevante considerar que não se deve selecionar grande número de objetivos, uma vez que estes podem gerar padrões de comportamento, e isso demanda tempo, contudo é melhor que sejam atingíveis. Mediante critérios, podem-se estabelecer fontes para formular objetivos, tais como o estudo dos próprios alunos; o estudo da vida contemporânea fora da escola; a sugestão sobre objetivos fornecida por especialistas em disciplinas; entre outros.

Destarte, pode-se concluir que, ao aplicar o método de avaliação de Tyler (1976), o indivíduo se limita a um juízo de valor na finalização do processo. Deduz-se então que, por ter essa característica de término, entende-se que houve irrelevante contribuição no avanço da qualidade educacional, ainda que exerça considerável interferência, nos dias atuais, sobre o modelo de educação no Brasil.

Lee Joseph Cronbach (1916-2001) é um sucessor na discussão sobre avaliação educacional. Sua visão de avaliação confronta o modelo de Tyler, pois, segundo Vianna (2000), reitera a necessidade de que o ato de avaliar não consiste em deter-se apenas em aspectos de rotina e habituais, mas defende agregar um processo multidimensional com o intuito de obter resultados de aprendizagem significativos, entre eles fazer uma análise dos métodos de ensino utilizados e inseridos no currículo.

De acordo com Cronbach, Silveira Neto e Veronese (1996, p. 4), partindo-se dos

fundamentos no que concerne ao plano de sua avaliação,

Avaliação é concebida para cumprir um papel político; planejamento da avaliação deve aproximar-se de um planejamento de programa de investigação; avaliação deve ter flexibilidade em relação aos seus resultados como aos interesses da comunidade em que está inserida; avaliador tem uma responsabilidade ampla para que a avaliação seja útil, por isso guarda autonomia dos agentes gestores da instituição avaliada; nenhum indivíduo está plenamente qualificado para realizar a avaliação, assim é fundamental a constituição de uma equipe de avaliação.

Na compreensão de Cronbach, Silveira Neto e Veronese (1996), a avaliação é utilizada com o objetivo de possibilitar a convergência de decisões, tais como: analisar o nível de eficiência de determinados métodos de ensino adotados no desenvolvimento do currículo; fazer com que os estudantes e professores conheçam seu progresso e suas deficiências, identificando suas necessidades, e, por fim, julgar a eficiência do sistema de ensino e, especialmente, das intervenções pedagógicas. Assim, a avaliação possibilitará o aperfeiçoamento do currículo e, conseqüentemente, dos professores e estudantes, bem como das medidas administrativas inerentes à situação específica.

Partindo de tal pressuposto, é importante ressaltar que tal proposta pode gerar inúmeras perspectivas nos profissionais envolvidos, haja vista que as redes de diálogos podem ser ampliadas, gerando um conflito de contrariedades na realidade em que atuam.

O SAEF, por se tratar de uma avaliação formativa, como bem descreve Vianna (2000), deve ser desenvolvida ao longo do programa, conforme apontou Michael Scriven, levando em consideração que sua aplicação deve aprimorar o objeto a ser implementado no percurso do projeto educacional. Para tanto, foi desenvolvida a ideia da avaliação somativa e formativa.

A avaliação formativa, segundo Vianna (2000) possibilita a observação, reflexão, interpretação, documentação e avaliação dos processos e dos resultados individuais e grupais do ensino e da aprendizagem. Além disso, esta avaliação possibilita a adequação das metodologias de ensino e dos recursos utilizados, proporcionando, assim, o alcance de melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Outra contribuição importante de Scriven foi a concepção do conceito de avaliação educacional como um processo contínuo e não como um evento isolado. Além disso, ele destacou a importância de diferenciar entre avaliação de ensino e avaliação de aprendizado, para que se possa avaliar de forma mais adequada o processo de ensino e o resultado do processo de aprendizado. Por fim, Scriven defendeu a necessidade de se considerar o contexto e os objetivos da avaliação antes de se tomar qualquer decisão.

Segundo Vianna (2000), Scriven ratifica que ambas as avaliações se

complementam, tendo em vista que elas colaboram para que se tenha um ponto de vista amplo do objeto a ser avaliado. Por outro lado, a avaliação somativa tem como objetivo avaliar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências adquiridos ao longo de um determinado período, sendo realizada na forma de testes, avaliações externas, entre outras.

3.2 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem

Avaliação da aprendizagem, de acordo com Luckesi (1996), consiste em resolução de provas. É essencial entender os conceitos no que tange à definição do ato de avaliar:

A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (LUCKESI, 1996, p. 25).

Nesse sentido, a escola responsabiliza somente o aluno por sua aprendizagem, uma vez que o docente seria apenas o transmissor de conhecimento, não havendo partilha de conhecimento mútuo, sendo analisado exclusivamente por meio de “testes” e “exames”. O aluno nada mais era que um número atribuído a sua “avaliação”, mediante seu desempenho corrigido pelo professor.

No entanto, ao longo de décadas, pode-se constatar que avaliar a aprendizagem vai muito mais além do que quantificar um aluno. Com a educação libertária de Paulo Freire, o aluno é protagonista do processo, estimulando-o a alcançar a emancipação libertadora, por meio de um ambiente educacional consciente e organizado politicamente, a fim de incutir um empoderamento cognitivo e social, tendo a educação como forma de libertação para atingir os objetivos e conquistar uma posição que almeja na sociedade.

Assim, a avaliação dos sistemas educacionais pode ser entendida como um conjunto de ações que buscam medir e analisar a qualidade do ensino, a eficácia dos planos de estudo, as habilidades dos professores e a eficácia dos programas de ensino. Além disso, pode-se avaliar também se os alunos estão alcançando os objetivos estabelecidos pelos professores, se as metodologias de ensino estão contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e se os recursos tecnológicos estão sendo aproveitados de forma adequada.

A avaliação dos sistemas educacionais é importante para garantir o crescimento

educacional contínuo, através do monitoramento da eficácia dos programas educacionais, das competências dos professores e das ações implementadas pela gestão escolar.

3.3 Avaliação da alfabetização

Diversas críticas recaem sobre a história da avaliação da educação no Brasil, por exemplo, os inúmeros desafios pontuados ao longo de sua consolidação e implementação. A respeito dessa trajetória, Viana (1989) pontua que a avaliação educacional tem o objetivo central de formar e informar acerca da eficácia da aprendizagem por meio dos resultados obtidos. Entretanto, sabe-se que existem inúmeras variantes no que concerne ao ato avaliativo, entre elas a infraestrutura escolar, o envolvimento das famílias e docentes, a metodologia e a didática.

A abordagem mais apropriada para aferir o nível de alfabetização de um aluno é avaliar seu domínio das habilidades básicas que compõem a alfabetização. Estas habilidades incluem a identificação de letras e sílabas, a reconhecimento de palavras, a compreensão de sentenças simples, a leitura de textos curtos e a produção de escrita simples. Uma vez que essas habilidades sejam avaliadas de forma adequada, os alunos podem ser classificados quanto ao seu nível de alfabetização.

Assim, é possível identificar instrumentos de avaliação de alfabetização que possibilitem a avaliação das competências essenciais para a alfabetização, como testes de leitura, escrita, compreensão de texto e oralidade. Além disso, algumas atividades lúdicas podem ser utilizadas para avaliar se o aluno consegue se comunicar de forma eficaz e desenvolver as habilidades necessárias para se alfabetizar.

3.3.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

No início da década de 1990, foi regulamentado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1991, ocorreu a primeira aplicação de avaliação em larga escala no Brasil. O SAEB, definido como um grupo de aplicação de avaliação externa, foi implementado com o intuito de garantir a determinação da LDB Nº 9394/96 que delibera sobre o dever da União de assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar em todo o território nacional. Tem como objetivo primordial realizar um possível diagnóstico do sistema de educação do Brasil e indicar fatores que podem intervir no desempenho dos alunos, provisionando indícios referentes ao nível da qualidade do ensino ofertado. Tais parâmetros

servem como base para subvencionar, revisar e monitorar o sistema voltado às intervenções na área da educação dos municípios, estados e federação. A análise crítica de Vianna (2000, p. 51) pondera se as avaliações externas realmente contribuem para efetivação e solidificação do aprendizado:

A avaliação, qualquer que seja o modelo apresentado, visa, sem sombra de dúvida, a uma tomada de decisão que envolve professores, administradores, pais e os próprios alunos, que, assim, precisam de elementos de informação relativos à eficiência dos sistemas, especialmente no que se relaciona com a aprendizagem.

Em última análise, a avaliação educacional é uma ferramenta fundamental para promover a qualidade do ensino, a melhoria contínua e o sucesso dos alunos.

3.3.1.1 Provinha Brasil

Como bem definem Oliveira, Libâneo e Toschi (2012), avaliar consiste em examinar o conhecimento. Faz parte de um projeto educativo, pelo qual, a partir da análise, podem-se traçar ações pertinentes às falhas observadas. No ato de avaliar, quem é o responsável pelos resultados? O crescimento contínuo da necessidade de vincular o resultado das avaliações a um responsável, como analisam Bonamino e Sousa (2012), associa gestão democrática e avaliação, ligando os resultados à atuação desses gestores, relacionando sua atuação ao comprometimento da gestão pública. Implementada em 2005, a Prova Brasil, aplicada de dois em dois anos, tem por objetivo primordial notificar os resultados da avaliação relativamente à qualidade do ensino ofertado, ou seja, publicizar o que de fato é assimilado acerca do processo de aprendizagem. Todavia, serve de parâmetro para que a gestão trace metas e ações diante dos resultados obtidos, a partir de uma política de compromisso que oportunize avanços na prática educacional. Agregou uma perspectiva diagnóstica à responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012). A partir da Constituição Federal de 1988, que designa ser dever do governo assegurar educação pública gratuita e de qualidade, passa a ser de substancial importância usufruir de uma escola democrática, que esteja preparada para receber sua comunidade com políticas públicas voltadas a uma educação eficaz e capaz. Inclusive, uma das principais características da segunda geração da avaliação no Brasil foi enfatizar o processo de democratizar a escola, seguindo o que determina a LDB, de 1996, de acordo com o artigo 14.

No entanto, ainda que o processo democrático seja fundamental, Franco, Alves e Bonamino (2007) assinalam que as pesquisas apresentam baixa incidência de associação entre o papel do diretor e os resultados das avaliações, o que abre precedente para que esse cargo

ainda aglutine interesses políticos, afastando-os do foco da competência técnica, necessária ao exercício da função e prevista na legislação.

3.3.2 Avaliação Nacional da Alfabetização

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento brasileiro a estabelecer a obrigatoriedade da educação básica para as crianças. No artigo 208, ela prevê que o ensino fundamental é gratuito e obrigatório para crianças entre 6 e 14 anos de idade. Em seu artigo 211, ela também prevê a obrigatoriedade da alfabetização das crianças até os 8 (oito) anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao regulamentar a Constituição Federal, trouxe mais detalhes sobre essa obrigatoriedade, prevendo que "a alfabetização deve ser aferida através de exames periódicos específicos" (LDB, 1996).

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor o Sistema, sendo aplicada nas turmas de terceiros anos. Portanto, após essa integração, surge um novo SAEB. Salienta-se, entretanto, que a Lei Nº 9394/96 influenciou de maneira determinante para a efetivação da sistemática de aplicação dessas avaliações, garantindo a responsabilização da União, estados e municípios por prestarem contas da qualidade do ensino ofertado. Conforme afirmam Bonamino e Sousa (2012), pelo fato de coexistirem avaliações nos âmbitos nacional, estadual e municipal, a responsabilização perde força, porquanto os critérios estabelecidos para subsidiarem um diagnóstico mais preciso dos resultados e implementarem ações a partir deles não recaem em nenhuma dessas esferas, ou seja, não são determinantes para um possível ajuste de políticas públicas eficazes e permanentes. Tendo em vista que tais políticas deveriam estruturar melhorias para o progresso da qualidade da educação, identifica-se, no entanto, que, muitas vezes, estruturam-se como políticas de governo, e não como políticas públicas.

3.3.3 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica-Alfa

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) foi criado em 1992. O desenrolar dos fatos suscitou a necessidade de fornecimento de dados para formular, reformular e monitorar as políticas públicas voltadas para educação, a fim de compreender a gama de fatores envolvidos e melhor subsidiar uma educação pública de qualidade na rede pública de ensino do estado do Ceará. Assim, ano após ano, avaliações de desempenho vêm sendo aplicadas, além de enquetes relativas ao contexto educacional, mecanismos que

oportunizam observar elementos determinantes na construção do cenário desejado. Destarte, constata-se, nas últimas décadas, uma maior gerência nas políticas educacionais no estado do Ceará, e algumas mudanças podem ocorrer pela necessidade de relacionar o desempenho docente ao sistema educacional de forma produtiva e eficaz, característica central do SPAECE, que o aloca na terceira geração da avaliação educacional, e tende a responsabilizar a gestão pelos resultados. Some-se a isso a particularidade de fazer com que os docentes se conscientizem do efetivo trabalho escolar, prestando contas das ações que enfocam a melhoria da aprendizagem. Com a prática contínua de aplicação das avaliações externas, o governo, de posse dos resultados, assume o controle sobre a educação, podendo ser auxiliado na formulação e efetivação de políticas públicas eficazes, com foco na tão almejada excelência do serviço educacional oferecido.

De acordo com Ferreira Filho (2020), as avaliações externas têm sido uma forma de garantir que as instituições de ensino cumpram com os padrões de qualidade e que estão se esforçando para melhorar a qualidade de seus programas de ensino. Da mesma forma, essas avaliações externas também fornecem aos responsáveis pelas instituições uma visão geral do desempenho educacional, permitindo que eles identifiquem áreas que precisam de melhorias, bem como direcionem seu orçamento de forma adequada. Além disso, as avaliações externas ajudam a obter um panorama para identificar as instituições que oferecem os melhores índices. Os resultados das escolas são então usados para avaliar o desempenho da rede e da política pública. O índice de desempenho também pode ser utilizado para medir a eficácia de programas de ensino. O Spaece visa ainda aprimorar a gestão das escolas, possibilitando que sejam tomadas decisões por parte dos gestores, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos e das escolas, o que permite que os gestores junto ao corpo docente, identifiquem as áreas em que é necessário melhorar o aprendizado.

3.3.4 Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF)

Segundo Dantas (2018), o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) foi criado em 2010, cujo principal objetivo é a inserção de gabaritos de avaliações feitas no decorrer do ano letivo, por meio do Sistema da própria Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. No caso dos terceiros anos, a referida avaliação é aplicada em três momentos, sendo denominados, SAEF diagnóstico, aplicado no começo do ano; SAEF intermediário, aplicado no meio do ano; e SAEF final, aplicado no fim do ano letivo.

O SAEF foi desenvolvido para avaliar o desempenho dos alunos em habilidades

como compreensão e interpretação de texto, desempenho de leitura e escrita, raciocínio lógico e matemática. Tem como objetivo auxiliar os docentes a identificarem as principais dificuldades dos alunos que necessitam de melhorias em seu desempenho acadêmico.

O SAEF é composto por testes padronizados, que são aplicados em todas as escolas do município de Fortaleza. Os resultados desses testes servem para subsidiarem a eficácia dos programas de ensino, bem como colaborar com os educadores para que possam identificar problemas individuais de desempenho acadêmico. Os resultados obtidos dessa avaliação permitem a gestão escolar e seu corpo docente traçarem estratégias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

4 GESTÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Vieira e Vidal (2015), quando examinam a gestão da educação, retratam múltiplos desafios que competem ao gestor escolar. Além de este assumir o aspecto burocrático do cargo que ocupa, deve-se deter inclusive nos índices do processo de aprendizagem, prática pedagógica, gerenciar recursos, organizar estrutura e material, direcionar os processos de formação continuada, enfim, são exigidas inúmeras atribuições para as quais necessita de uma preparação mínima, a fim de que se possa conduzir de maneira eficaz a gerência escolar.

O processo de democratização da educação pública surge a partir da Constituição Federal de 1988, haja vista que ampara legalmente a implantação a fim de viabilizar esse processo. Consolidando a Carta Magna de 1988, a publicação da LDB BRASIL, 1996) ratifica em seu artigo 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

De fato, Carneiro (2015, p. 287) afirma que, com o processo de redemocratização no País, a educação não poderia ser excluída de tal processo. Contudo, a gestão escolar possui fundamental papel nesse processo, uma vez que deve ser incutida no dia a dia do contexto escolar a prática democrática. A partir das dificuldades apresentadas, cabe buscar soluções com o corpo docente e a comunidade escolar, a fim de que haja progresso e melhoria na qualidade do ensino, assegurado por lei, o oferecimento de uma educação pública de qualidade e acessível. É fato que existem inúmeros desafios a serem enfrentados no caminho da tão sonhada excelência do ensino público, a exemplo de diversos fatores externos à escola, tais como, negligência parental e dificuldade de acesso à escola, entre outros elementos que comprometem a consolidação do aprendizado.

4.1 Gestão

O ato de gerir abrange diversas dimensões, das quais se faz necessário reconhecer sua real importância para que seja possível desenvolver um bom trabalho. Entre elas podem-se destacar as esferas administrativa, orçamentária, financeira, relações humanas. Como

assinalam Oliveira, Libâneo e Toschi (2012, p. 411):

Os termos organização e gestão são frequentemente associados à ideia de administração, governo, provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc.- para a realização de seus objetivos.

Gestão é o processo de tomar decisões e executar tarefas para alcançar determinados objetivos de uma instituição. É a aplicação prática da ciência administrativa, usando técnicas, ferramentas e práticas para atingir os objetivos desejados. Portanto, conceituar gestão é algo que está diretamente ligado ao ato de administrar, elencando os principais elementos que envolvem o bom funcionamento administrativo, financeiro, entre outros a serem desenvolvidos de maneira criteriosa para que se obtenha sucesso no ato de gerir. A gestão pode ser feita por uma única pessoa, um grupo de pessoas ou através de um sistema de gestão.

4.2 Gestão escolar

Conforme Lück (2009), o nível de complexidade dos desafios de gerir uma escola são inúmeros. Por essa afirmação, ratifica-se a necessidade de que o profissional diretor consiga desenvolver um conjunto de competências com o objetivo de criar um acervo de responsabilidades que concernem a suas funções.

A Constituição Federal de 1988 assegurou o direito à educação e à gestão democrática das escolas. Por meio desta, foi estabelecido que as decisões administrativas, financeiras e pedagógicas das escolas públicas devem ser tomadas de forma participativa, com a participação de todos os envolvidos, incluindo os alunos, professores, diretores, funcionários administrativos, pais e comunidade.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 também estabeleceu que as escolas devem assegurar a liberdade de expressão, de discussão de ideias e de participação nos processos decisórios. Esta liberdade é essencial para o estabelecimento de uma cultura democrática nas escolas e para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Ademais, após a promulgação da Lei 9394/96, aborda-se sobre a gestão democrática, conforme os artigos 14 e 15:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
– participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

– participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Portanto, tais artigos definem que os sistemas de ensino estabeleçam normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica. Também designa que essas normas, antes de mais nada, estejam de acordo com às peculiaridades de cada sistema, garantindo a participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas, além da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A partir de então, as escolas começam a se tornar um ambiente democrático, onde se discute e se participa coletivamente do planejamento e de ações, incluindo a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e estatuto. Assim, ela abrange as questões que dizem respeito à organização e ao funcionamento das escolas, tais como a adoção de políticas de ensino, a definição dos programas, entre outros.

Além disso, a gestão democrática da escola também pode se estender à participação dos pais, alunos, professores e funcionários na elaboração e execução de planos de ação. É importante que todas as partes interessadas tenham voz e vez na tomada de decisões que afetam a escola. No modelo de gestão democrática, o papel do gestor é o de mediador entre as partes, buscando o entendimento e a cooperação entre todos. O objetivo é criar um ambiente escolar saudável, de diálogo, de respeito mútuo e de colaboração entre todos os envolvidos.

As principais vantagens deste modelo de gestão são: aumento da participação e envolvimento dos alunos, melhoria do clima escolar, maior responsabilidade dos professores e funcionários, maior aproximação com a comunidade, maior autonomia no desenvolvimento curricular e maior possibilidade de mudanças. Nesse sentido, a gestão democrática da escola é extremamente importante para promover um ensino de qualidade, pois permite que todas as partes envolvidas trabalhem em conjunto para o melhor desenvolvimento da instituição.

4.3 Gestão da prática pedagógica

O papel do diretor, aliado à coordenação pedagógica, segundo Oliveira, Libâneo e Toschi (2012), é construir objetivos pedagógicos a fim de atingir a qualidade do ensino. Destarte, faz-se necessário viabilizar o trabalho pedagógico com o corpo docente de monitorar

procedimentos de reflexão e investigação perante as ações planejadas.

Fazer parte de todas as ações previamente torna o gestor detentor do conhecimento global e pedagógico no que concerne ao âmbito escolar, fazendo com que sua gestão aconteça de forma pedagógica com o intuito de sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o gestor deve ser proativo em relação às necessidades dos alunos, deve motivar o professor, e acompanhar e avaliar o desempenho das aulas. Deve também, incentivar a criatividade e a autonomia, promover o desenvolvimento de projetos pedagógicos que facilitem e estimulem o processo de ensino e aprendizagem. É importante que o gestor mantenha contato com a comunidade escolar, para que todos estejam alinhados com as diretrizes do projeto educacional. Assim, é possível compreender quais são as necessidades do ambiente escolar e atuar para suprir tais necessidades.

Por fim, o gestor deve ser um agente de mudança, estimulando as novas metodologias de ensino e aprendizagem, para que os alunos saiam da escola preparados para o futuro e aptos para as novas demandas. No entanto, o papel da gestão é alinhar ações em conjunto com o professor, que é mediador, pois é ele quem, juntamente com o grupo, constrói o conhecimento e o processo de aprendizagem.

4.4 Gestão da aprendizagem da alfabetização

Há algumas décadas, a cartilha e o livro escolar eram os únicos métodos de alfabetização das crianças. Consoante Marcílio (2016), os níveis de progresso da leitura eram bem aquém na camada menos favorecida da sociedade, porquanto tais matérias nem sequer eram acessadas pelos alunos.

O ensino da alfabetização, assim, deveria ser um processo que partisse da atividade de ler e escrever e, posteriormente, do desenvolvimento de habilidades que foram adquiridas. Outro aspecto importante deste pensamento é que a criança é vista como um sujeito ativo, dotado de curiosidade e capacidade de iniciativa, que pode se beneficiar de uma educação adaptada às suas necessidades.

Para implementar este pensamento, é necessário criar um ambiente de aprendizagem que valorize as atividades da criança, estimule a criatividade e o desenvolvimento de habilidades, e crie oportunidades para a interação entre os alunos. É preciso reconhecer e respeitar a individualidade e a diversidade das crianças, criando oportunidades para que elas possam explorar e adquirir uma visão global do conhecimento.

5 METODOLOGIA

O objetivo primordial desta dissertação consiste em avaliar as implicações dos resultados das ações de gestão associadas à prática docente de três escolas da rede municipal de Fortaleza, exclusivamente nas turmas de terceiro ano, no ano letivo de 2022, no período pós-pandemia Covid-19, por meio do SAEF.

Com o objetivo geral em tela, torna-se fundamental o rigor teórico e epistemológico. Tal exercício determinou a triagem de autores clássicos, cujas interpretações, em nosso entendimento, conferem coesão com a proposta do referencial que nos balizou nesta caminhada: a prática pedagógica associada à avaliação externa.

5.1 Tipo de pesquisa

Procuramos, através de estudo de caso, empreender leituras concernentes à temática na tentativa de questionar, inferir críticas, discussões e ponderações acerca do objeto de estudo, ou seja, avaliar as implicações dos resultados das ações de gestão associadas à prática docente de forma coerente e crítica, a fim de construir uma análise qualitativa. Também foram analisados alguns documentos oficiais, que forneceram subsídios a fim de compreender melhor o processo de avaliação, haja vista que os dados das políticas públicas que regulamentaram a avaliação externa são de grande valia para o sucesso da pesquisa em si.

O trabalho de campo foi realizado mediante entrevistas semiestruturadas (LÜDKE, ANDRÉ, 1986) com o núcleo gestor e professores lotados nos terceiros anos, na tentativa de averiguar suas subjetividades no processo de avaliação, considerando suas realidades, além de observação assistemática como instrumento de suporte, permitindo esclarecer possíveis pontos ou dúvidas que possam surgir ao longo da pesquisa. A coleta de dados foi feita por meio de visitas a três escolas da rede municipal de Fortaleza, com duas turmas de terceiros anos em cada uma delas.

Tratando-se de uma perspectiva qualitativa, as entrevistas funcionaram como agentes norteadores, suporte metodológico importante para a identificação das ações planejadas e vivenciadas pelo corpo docente e núcleo gestor, nas condutas que implicam os resultados obtidos por meio do SAEF.

A última etapa da pesquisa culminou na análise e tratamento do material empírico e documental, atendendo ao alinhamento da pesquisa de confrontar os resultados do SAEF com as práticas docentes executadas sugeridas pelas ações da gestão. Buscando interpretar os

dados empíricos, segundo Minayo (2015) e Bardin (1977), articulando-os ao conjunto de procedimentos utilizados, embasado nos autores selecionados previamente e cujas interpretações conferem com os pressupostos balizadores da pesquisa.

Para isso, foram empreendidos esforços de pesquisa no sentido de focar a análise de práticas de gestão e avaliação de professores, de forma a compreender como as intervenções da gestão escolar influencia os resultados dos alunos. As entrevistas foram realizadas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores regentes das turmas de 3º anos.

5.2 Lócus da pesquisa

Uma das escolas, fica situada no bairro São João do Tauape, localizado no município de Fortaleza-Ceará, está situada no perímetro da Secretaria Executiva Regional II (Prefeitura de Fortaleza, 2018b), com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo, algo em torno de 0,49 (ibid., 2018). A escola atende ao público da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Possui em média 453 (quatrocentos e e cinquenta e três) alunos matriculados.

O bairro São João do Tauape está localizado na zona leste da capital cearense, configura-se como um bairro tradicional distante 5 km do centro da cidade. O bairro tem uma ocupação denominada Lagamar, que fica à margem do Rio Cocó. De acordo com Pontes (2009), a localidade foi se tornando *lócus* de ponto de apoio ao tráfico de drogas, que envolve boa parcela da população, especialmente jovem, que por lá reside, retratando as segregações sociais no interior do espaço urbano de Fortaleza.

Sabe-se ainda que, o alto índice de violência na região, afasta famílias que optaram por lá residir, causando um número crescente de abandono e evasão escolar. Além da infrequência, haja vista que a cada ameaça de conflito territorial, as famílias optam por não saírem de suas casas, ocasionando um alto índice de alunos infrequentes. Portanto, o processo de aprendizagem fica cada vez mais comprometido.

As outras duas escolas em questão, situam-se no bairro Sabiaguaba, com IDH de 0,26, e segundo a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), o bairro ocupa a 5ª posição entre os 10 (dez) piores bairros de Fortaleza quanto ao IDH-Educação no ano de 2010.

A segunda escola pesquisada também atende ao público da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Possui em média 372 (trezentos e setenta e dois) alunos

matriculados.

A terceira escola, contempla da educação infantil ao ensino fundamental anos finais. Possui 650 (seiscentos e cinquenta) alunos. As escolas localizadas na região da Sabiaguaba, enfrentam dificuldade de transporte, visto que 90% do seu público são oriundos de comunidades circunvizinhas e necessitam de transporte escolar ofertado pelo município.

5.3 Sujeitos da pesquisa

As escolas investigadas, no período de 2022, possuem a equipe gestora, formada por uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar, além de um vasto apoio organizacional.

Fizeram parte da pesquisa os 3 (três) professores lotados nas referidas turmas, haja vista que como se tratam de polivalentes, os mesmos atuam nas duas turmas dos 3.º anos, uma no turno manhã e uma no turno tarde. Vale salientar que o equipe gestora das referidas escolas também foram entrevistados, sendo a diretora e a coordenadora pedagógica que atende às turmas pesquisadas.

As entrevistas semiestruturadas, que de acordo com Taquette (2020, p. 96), utiliza-se de “um roteiro que auxilia o pesquisador a conduzir a interlocução com seu entrevistado”, portanto, coletar o máximo de informações concernentes às ações implementadas por parte da gestão junto ao corpo docente de maneira a subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, a utilização de um gravador é de fundamental importância para que todos os registros sejam feitos de forma verídica e fidedigna ao que foi relatado.

Portanto, os professores participantes desta pesquisa, foram devidamente inteirados do que se tratava através de uma Carta de Apresentação e da própria pesquisadora, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.4 Coleta de dados

A seguir, trataremos o percurso percorrido para o processo de coleta de dados.

5.4.1 Revisão de literatura

Empreendemos leituras acerca da temática pesquisada, revisando artigos e

publicações em periódicos concernentes a avaliação.

Ademais, foram consultados e estudados os documentos e a legislação oriunda do Governo do Estado do Ceará, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), como também, documentos importantes das instituições de ensino como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, os quais foram de extrema relevância para colaborar na efetiva construção do arcabouço teórico.

5.4.2 *Pesquisa Documental*

Perscrutamos, ainda, os Relatórios do SAEF das turmas dos terceiros anos na disciplina de Língua Portuguesa, sendo 3 (três) amostras: as avaliações inicial, intermediária e final. Em face dos resultados, confrontaremos turma a turma, diante das ações docentes, das metas estabelecidas desde o início do processo avaliativo, levando à conclusão da pesquisa.

5.4.3 *Entrevista Semiestruturada*

Concorda-se com Minayo (2015, p. 62) ao assinalar a importância de compreender o objeto de estudo, principalmente quando o instrumento utilizado é a entrevista, uma vez que o envolvimento do entrevistado com o entrevistador proporciona um aprofundamento da investigação e da própria objetividade. Ademais, faz-se necessário entender que:

É necessário ressaltar que qualquer tentativa de assegurar o registro em toda sua integridade precisa do consentimento dos interlocutores. Em geral, o pesquisador do campo não costuma ter dificuldade na apresentação desses instrumentos e na consecução da licença dos entrevistados para utilizá-los (MINAYO, 2015, p. 63).

Portanto, a entrevista é de grande relevância a fim de obter afirmações que condizem à prática vivenciada. Outrossim, ao elaborar as perguntas acerca da pesquisa, é preciso investigar previamente o ambiente, bem como entender os protagonistas a serem entrevistados de acordo com a realidade proposta.

As entrevistas semiestruturadas, consoante Minayo (2015), que se caracterizam por deterem em questionamentos fechados e abertos, deverão ser aplicadas com perguntas elaboradas de acordo com os estudos empreendidos sobre avaliação, bem como ações de gestão que influenciaram na prática pedagógica. Portanto, se trata de uma estratégia comumente

utilizada por pesquisadores em sua atuação de campo, em que apresenta um alto nível de confiabilidade.

O primeiro roteiro contém um conjunto dirigido aos professores, composto por 21 (vinte e um) perguntas que partem dos interesses sobre conhecimentos e a prática do SAEF, bem como a ação da gestão em relação aos resultados apresentados no sentido de recomposição da aprendizagem das turmas pesquisadas. O segundo roteiro destina-se aos gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) composto por 17 (dezesete) questões que dissertam sobre a prática do SAEF na rede municipal de ensino, as dificuldades encontradas, bem como as propostas de ações para recomposição da aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas no período de 08/02 a 30/03 de 2023 e totalizaram 2 (duas) horas de transcrições.

5.5 Análise de dados

Os resultados da pesquisa qualitativa foram estudados de acordo com análise de conteúdo de Bardin (1977), levando em consideração que se trata de uma metodologia de coleta e tratamento de dados, dividida em três etapas, a saber: 1) organização; 2) codificação e 3) categorização.

A análise de dados é uma etapa importante para a compreensão de um determinado fenômeno, segundo Bardin (1977), pois ela permite ao pesquisador reunir e interpretar os dados de forma sistemática e objetiva. Por meio da análise de conteúdo, o pesquisador pode envolver a identificação, organização e análise de informações para que as hipóteses possam ser testadas.

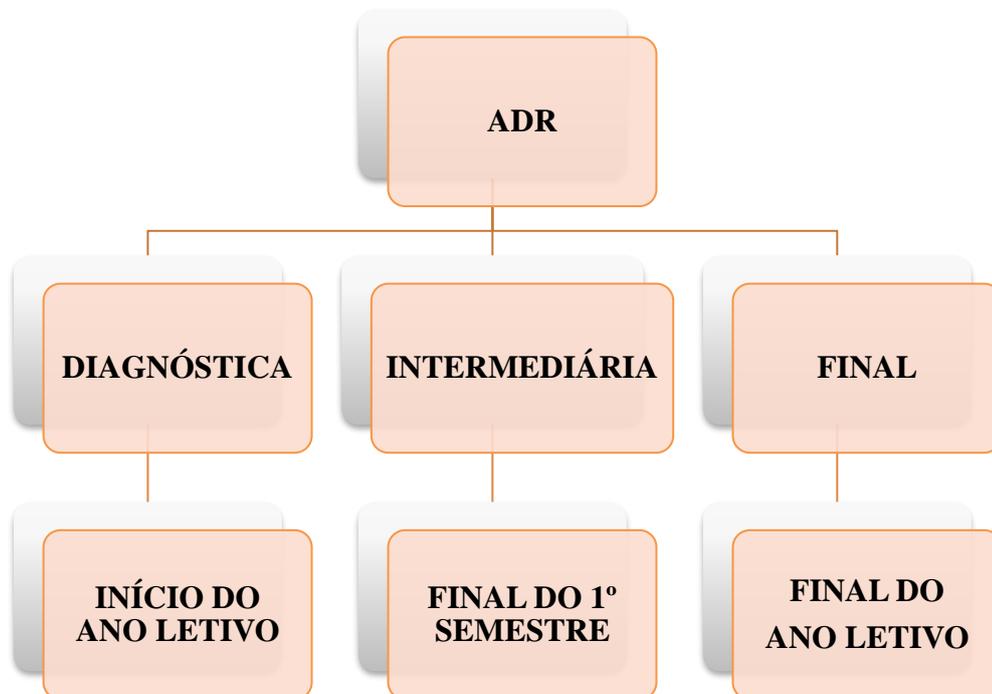
O objetivo da análise de conteúdo é interpretar e compreender o conteúdo do registro, a fim de extrair significado. É uma técnica de pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador entender a relação entre os conteúdos e sua interpretação a partir dos dados coletados.

6 RESULTADO DA PESQUISA

Neste tópico, apresentamos os resultados de nossas investigações de campo em três Escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza – Ceará, com a finalidade de responder ao problema e aos objetivos da pesquisa que originou esta dissertação, por meio dos dados coletados, através das entrevistas aplicadas aos professores e gestores das escolas pesquisadas.

Apesar dos inúmeros esforços no que tange a pesquisa sobre documentos oficiais sobre o SAEF, tais quais ano de criação, abordagem, objetivos, os mesmos não foram encontrados em fontes oficiais como por exemplo: leis, manuais, diretrizes institucionais, dentre outros. O que é destacado no texto é descrito pela experiência da autora nas escolas da rede pública municipal da Prefeitura de Fortaleza, em que vale destacar que a ADR destinada as turmas dos 3º anos ocorrem em três momentos: diagnóstica, que normalmente ocorre no início do ano letivo; a intermediária que acontecesse no meio do ano letivo e por fim, a final que ocorre no final do mês de novembro ou começo de dezembro.

Figura 2 - Organograma de aplicação das ADRs na Rede Pública Municipal de Fortaleza-CE



Fonte: Elaborado pela autora.

Sabe-se que os resultados das avaliações externas fornecem importantes pistas na

orientação das estratégias para o aperfeiçoamento da gestão escolar e para a otimização do trabalho pedagógico dos professores. O tratamento dos dados de nossa pesquisa, entretanto, apontou para uma lacuna, que os resultados das avaliações não influenciam a prospecção de ações pedagógicas futuras, conforme apresentaremos a seguir.

As entrevistas com os diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores foram realizadas nas escolas que estão lotados. Conquanto, efetivada a leitura das entrevistas, a análise visou identificar o conhecimento dos entrevistados sobre o SAEF e sua aplicação relacionando esses dados com os obtidos na pesquisa documental sobre a legislação e documentos oficiais.

A cada entrevistado foi atribuído um código que, durante a análise dos dados, substituíram os nomes dos entrevistados, a fim de preservar sua identidade. Desta forma, os participantes podem sentir-se seguros, sabendo que suas informações pessoais não serão compartilhadas com outras pessoas.

Quadro 1 - Codificação dos Entrevistados

ESCOLAS SELECIONADAS	ENTREVISTADOS		
	DIRETORES ESCOLARES	COORDENADOR ES PEDAGÓGICOS	PROFESSORES
ESCOLA A	D1	C1	P1
ESCOLA B	D2	C2	P2
ESCOLA C	D3	C3	P3

Fonte: Elaborado pela autora.

6.1 Perfil dos sujeitos

Com o intuito de caracterizar a escolha pelas escolas pesquisadas, foi feita uma pesquisa no sentido de verificar as instituições que mantiveram seus gestores durante o período de transição orientado pela SME. O foco das escolas escolhidas foi as que atendessem Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano, especificamente os 3º anos e não tivesse ocorrido troca de gestão no período 2020-2022.

Foram no total 9 (nove) entrevistados, sendo 03 professores, 03 diretores e 03 coordenadores pedagógicos. Todos possuem especialização a nível *lato sensu* em educação, exceto uma diretora que detêm *scripto sensu*. Todas as profissionais são mulheres.

Quanto a formação inicial, todos são graduados em Pedagogia. Quanto a pós-graduação, todos possuem especialização, 8 (oito) em nível *lato sensu* em educação, uma diretora que tem pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto a faixa etária, os sujeitos pesquisados estão entre 38 a 56 anos, e tem uma vasta experiência na educação pública.

Trabalham em regime integral, ou seja, 200 (duzentas) horas semanais.

Quadro 2 - Características dos sujeitos entrevistados

	GESTORES ESCOLARES	PROFESSORES
Sexo	• 100% Mulher	• 100% Mulher
Idade	• 75% de 41 a 46 anos • 25% de 51 a 56 anos	• 25% de 35 anos a 40 anos • 75% de 41 a 46 anos
Estado civil	• 75% Casado • 25% Divorciado	• 75% Casados • 25% Solteiro
Formação	• 100% graduação em Pedagogia,	• 100% graduados em Pedagogia.
Pós-graduação	• 85% com especialização; • 15% com mestrado.	• 100% com especialização.
Tempo de exercício na função	• Menos de 10 anos	• 100% com mais de 18 anos.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa buscou, ainda, identificar como as ações do núcleo gestor impactaram no direcionamento dos resultados do SAEF. Deste modo, as escolas a constituírem o *corpus* desta pesquisa foram três pertencentes ao Distrito de Educação II.

Quadro 3 - Identificação das escolas pesquisadas

UNIDADE ESCOLAR	LOCALIZAÇÃO (BAIRRO)	SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL (SER)	DISTRITO DE EDUCAÇÃO	OFERTA	QUANTITATIVO DE ALUNOS EM 2022
Escola A	São João do Tauape	SER 2	II	Educação Infantil Ensino Fundamental Anos Iniciais	453
Escola B	Sabiaguaba	SER 7	II	Educação Infantil Ensino Fundamental Anos Iniciais	372
Escola C	Sabiaguaba	SER 7	II	Educação Infantil Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	650

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto a oferta, das 3 (três) escolas pesquisadas, duas atendem da Educação Infantil ao Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano e uma escola atende da Educação Infantil ao Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano.

6.2 Análise qualitativa

Com base na análise de conteúdo realizada nos dados coletados por meio das entrevistas, aplicadas com núcleo gestor e professores dos 3º anos do Ensino Fundamental, das 3 (três) escolas pesquisadas, foram identificadas algumas categorias que tornaram-se essenciais para responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Através da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), a pesquisa se concentra na visão dos professores e gestores respondentes sobre o efeito do SAEF em sua prática.

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 1977, p. 09).

O método de Bardin (1977) é considerado didático porque oferece uma estrutura clara e as etapas para a realização da análise de conteúdo, o que facilita a compreensão. Além disso, sua abordagem permite uma análise rigorosa e sistemática dos dados, contribuindo para a qualidade e confiabilidade dos resultados obtidos.

De acordo com as etapas consideradas por Bardin (1977), foram identificadas as seguintes categorias:

- 1) Conhecimento do SAEF e interferência em sua prática pedagógica;
- 2) Os resultados do SAEF e o impacto nas intervenções de aprendizagem;
- 3) As ações tomadas pela gestão junto ao corpo docente para recomposição de aprendizagem dos alunos do 3º ano; e
- 4) Os principais desafios enfrentados na recomposição da aprendizagem após a Pandemia Covid-19⁴.

A seguir, tem-se os principais achados a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa.

6.2.1 *Conhecimento do SAEF e interferência em sua prática pedagógica*

⁴ Em 05 de maio de 2023, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente a Covid-19.

Em relação aos conhecimentos sobre o SAEF, as perguntas do bloco 4 (4.1 a 4.9) e, de acordo com o relato dos entrevistados, foi recorrente a necessidade urgente de uma formação mais consistente sobre o assunto, para gestores e professores, conforme se observa:

D1 - Quando eu fui selecionada foi em dois mil e vinte e logo que eu assumi um mês depois nós nos deparamos com a pandemia então assim foram os dois primeiros anos, foi praticamente à distância, a gente não teve, eu não tive nenhuma formação específica sobre o SAEF quando eu ingressei na gestão dessa escola.

D2 - Não, quando eu quando eu entrei na gestão como coordenadora (antes era coordenadora) eh não tive nenhuma formação sobre o SAEF e o que a gente veio a aprender foi do tempo, né? Justamente com as aplicações dentro da escola.

D3 - É de suma importância levar em consideração os resultados monitorados através do SAEF para podermos pensar e articular ações que favoreçam ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo dois professores entrevistados, o SAEF é muito carente de informações para auxiliar no processo de aprendizagem. Não consideram uma prática positiva a fim de melhorar a sua prática pedagógica.

P1- A avaliação não condiz com a realidade de conteúdos abordados durante o ano letivo, além do que as avaliações são repetitivas e sem perspectivas de fazer um diagnóstico da realidade da turma.

P3 - Não vejo melhoria para a sala de aula, [...], eu chamo muito cumprir tabela, executar o serviço, burocrática, é uma prestação de contas, eu acho, não sei.

Uma professora avaliou o SAEF como positivo, já que consegue ter um norte de como direcionar sua turma diante dos resultados:

P2 - Através da avaliação a gente consegue fazer um plano de intervenção assertivo. A aprendizagem é progressiva, pois como os alunos sabem que irão ser avaliados eles querem dar o melhor, se interessam em aprender.

Consoante Perrenoud (1999), as avaliações externas geralmente são realizadas no sentido de determinarem o nível de desempenho acadêmico e ensino de professores, medindo os resultados escolares, analisando, de forma geral, análise de dados dos resultados obtidos. Porém, defende a mudança de uma avaliação puramente baseada no conhecimento para uma avaliação baseada em competências. Enfatiza a importância de avaliar não apenas o que os alunos sabem, mas também o que eles podem fazer com seus conhecimentos em situações diversas da realidade. Destaca que a avaliação deve se concentrar no desenvolvimento de competências-chave e habilidades, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação.

Com relação aos coordenadores pedagógicos, no que concerne a formações específicas sobre o SAEF, os mesmo responderam:

C1 - O SAEF pra gente ele é um instrumento para ficar avaliando como é que tá o

desenvolvimento da aprendizagem dos nossos alunos. Estamos em constante atualização junto ao distrito de educação.

C2 - Não, quando eu quando eu entrei na gestão como coordenadora eu não tive nenhuma formação sobre o SAEF e o que a gente veio a aprender foi do tempo, né? Justamente com as aplicações dentro da escola.

C3 - A gente não recebeu nenhuma formação, porém com a prática vamos nos aprimorando no decorrer dos anos. Acredito que o SAEF provem de uma política nacional de avaliação. Acho o SAEF muito restrito, limitado.

As falas dos coordenadores vão de encontro as falas dos gestores entrevistados.

Se o cenário educacional contemporâneo enfrenta desafios cada vez mais complexos, dentre os quais se destaca a necessidade de avaliar o desempenho dos estudantes em larga escala. Nesse contexto, a formação adequada de gestores escolares ganha um papel crucial, uma vez que estes profissionais desempenham um papel fundamental na condução das estratégias relacionadas às avaliações em larga escala.

As avaliações em larga escala (exames nacionais e internacionais) têm se tornado uma ferramenta indispensável para aferir a qualidade do sistema educacional e orientar políticas públicas. Os resultados dessas avaliações não apenas oferecem *insights* sobre o desempenho dos estudantes, mas também revelam áreas de melhoria no currículo, na metodologia de ensino e na gestão escolar como um todo.

Os gestores escolares desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente propício para o sucesso dos estudantes. Sua formação deve transcender questões administrativas e abranger uma compreensão profunda dos processos educacionais e das práticas pedagógicas. Ao entenderem as nuances das avaliações em larga escala, esses gestores podem:

- 1) **Alinhar o Currículo:** Compreender os objetivos das avaliações em larga escala ajuda os gestores a alinhar o currículo escolar de acordo com as competências e habilidades exigidas. Isso promove uma educação mais eficaz, voltada não apenas para o cumprimento de metas, mas também para o desenvolvimento integral dos estudantes.
- 2) **Identificar Fragilidades:** Gestores bem treinados podem analisar os resultados das avaliações e identificar áreas de fragilidade no desempenho dos estudantes. Essa habilidade possibilita a adoção de intervenções pedagógicas direcionadas, garantindo que nenhum aluno fique para trás.
- 3) **Engajar a Comunidade:** A formação de gestores escolares não se limita à esfera interna da escola. Esses líderes também devem ser capacitados para comunicar os resultados das avaliações à comunidade escolar, envolvendo pais, professores e alunos no processo de melhoria contínua.

- 4) **Estimular a Inovação:** A compreensão das demandas das avaliações em larga escala pode estimular gestores a adotar práticas inovadoras de ensino. A formação contínua lhes permite explorar métodos educacionais mais eficazes, promovendo uma aprendizagem mais ativa e participativa.
- 5) **Tomar Decisões Embasadas:** A formação de gestores escolares não se trata apenas de entender os aspectos técnicos das avaliações. Também envolve desenvolver habilidades de análise e interpretação dos resultados, permitindo a tomada de decisões embasadas em dados concretos.

Em outras palavras, a formação adequada de gestores escolares desempenha um papel essencial no sucesso das avaliações em larga escala. Esses profissionais atuam como pontes entre a esfera administrativa e pedagógica, assegurando que os resultados dessas avaliações se traduzam em melhorias reais na qualidade da educação. Portanto, investir na capacitação desses gestores é investir no aprimoramento do sistema educacional como um todo.

6.2.2 Os resultados do SAEF e o impacto nas intervenções de aprendizagem

Conforme Vianna (2000), os resultados das avaliações formativas têm um impacto significativo nas intervenções de aprendizagem dos estudantes. Embora, a principal finalidade da avaliação formativa é fornecer informações oportunas e específicas aos alunos sobre seu progresso e áreas em que podem melhorar. Ao analisar de maneira contínua, o professor consegue identificar as fragilidades e assim direcionar esforços para aprimorar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Porém, os relatos dos docentes entrevistados são contrários a essa definição, pois não conseguem traçar um perfil adequado de planejamento, haja vista que os conteúdos abordados nas avaliações não condizem com a realidade da sala de aula, segundo os professores entrevistados.

P1- A ADRs precisam ser baseadas no objeto que a gente utiliza para planejar. Se eu planejo diante da BNCC tem que haver uma avaliação que seja dentro da realidade. O que tem que ser cobrado nas ADRs deve ser o conteúdo que é cobrado de acordo com a BNCC e a DCRC.

P2 – O prazo de aplicação é muito corrido e assim a gente não consegue trabalhar os descritores necessários para observar a necessidade da sala de aula. Não temos nenhuma formação específica sobre o SAEF. Sugiro que seja colocado um prazo maior.

P3 – As avaliações vem muito acima do nível dos alunos. Não é feito um estudo mais criterioso a fim de saber como está o nível de aprendizagem dos alunos.

Precisam reavaliar para fazer uma avaliação dentro da realidade da escola pública.

Com base nos resultados do SAEF, os professores poderiam ajustar seu plano de aula de acordo com as necessidades dos alunos, porém com a dificuldade enfrentada no nível de aprendizagem essa ação se torna inviável, pois o conteúdo abordado na avaliação está distante do que é trabalhado em sala de aula. As intervenções devem ser personalizadas para atender às necessidades específicas dos alunos, com o objetivo de ajudá-los a superar desafios e avançar em sua aprendizagem, daí a necessidade de ajustar o que é exigido nas avaliações a fim de fornecer respostas fundamentadas e traçar ações condizentes com a realidade.

D1 – A rede precisa se adequar de acordo com suas especificidades em relação a avaliação aplicada. Apesar de o SAEF fornecer dados, não podemos considerar como fidedignos, pois o conteúdo abordado difere da realidade dos conteúdos abordados em sala pelos alunos.

D3 – Os alunos não levam com seriedade a aplicação da avaliação, principalmente os alunos do Fundamental 2, respondem de qualquer forma porque acreditam que aquilo de nada vale.

Contudo, sabe-se que o planejamento pedagógico é uma ferramenta fundamental para nortear as práticas educativas, garantindo uma educação integradora, direcionada e eficaz, buscando o desenvolvimento integral dos alunos.

À vista disso, os resultados devem ser utilizados para direcionar as intervenções de aprendizagem, permitindo que os professores ajustem sua instrução e forneçam suporte adicional aos alunos. Havendo o ajuste necessário e apropriado, esse processo contínuo de resultados ajuda os alunos a alcançarem melhores resultados, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e personalizada.

D3 – Os professores precisaram retornar o aprendizado das séries anteriores, os alunos foram convidados a participarem do reforço proporcionado pelo Programa Aprender Mais. Tentamos novas estratégias para melhorar o aprendizado tais como, agrupamentos produtivos para melhor adequar as atividades propostas.

A falta de conhecimento acerca do SAEF é outro fator negativo.

D1 – Seria importante acontecer uma formação específica sobre o SAEF. Abordar o porque de acontecer a aplicação de tal avaliação. Falar o que é o SAEF, explicar de fato o que é. Para os professores entenderem o que de fato é, como eles podem utilizar esse instrumento para a aprendizagem. Se isso for levado em conta e ter uma formação específica da própria SME.

A fala da Diretora 1 demonstra, explicitamente, que os gestores da rede se ressentem da falta de informação.

6.2.3 As ações tomadas pela gestão junto ao corpo docente para recomposição de

aprendizagem dos alunos do 3º ano

Com o intuito de alcançar resultados positivos, é essencial que os gestores atuem de forma estratégica, abrangente e colaborativa, considerando os resultados das avaliações como ponto de partida para alinhar as ações necessárias no intuito de alcançar o objetivo primordial que é a aprendizagem do aluno.

Segundo Luckesi (2011), é necessário estabelecer elementos para o sucesso da avaliação da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico da escola, o planejamento de ensino e o conteúdo e a metodologia utilizados no ensino.

Essas avaliações deveriam assumir um caráter de diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação. (LUCKESI, 2011, p. 430).

Em relação à ideia apresentada na citação, é relevante discutir os papéis das avaliações externas no contexto educacional. O fato é que, Luckesi (2011) sugere que tais avaliações não devem se limitar a fornecer apenas informações sobre o desempenho dos alunos ou das instituições, mas também devem ser usadas para identificar problemas e lacunas no sistema educacional brasileiro. A abordagem diagnóstica enfoca a análise aprofundada dos resultados das estimativas com o objetivo de compreender as causas subjacentes das dificuldades de aprendizagem e identificar possíveis soluções. Em vez de se concentrar apenas em avaliar o que os alunos sabem e conseguem fazer, esse modelo busca entender por que certos resultados estão ocorrendo e como o sistema educacional pode ser aprimorado para oferecer uma educação mais efetiva e igualitária.

P2 – A gestão tenta de várias formas recuperar os alunos que não estão alfabetizados, porém tem sido desafiador, uma vez que os alunos demonstram pouco interesse e o rendimento acaba sendo prejudicado.

Entretanto, os gestores se deparam com algumas problemáticas entorno do SAEF, que vão desde a falta de interesse dos alunos, a resistência dos professores a forma como o sistema é tratado, como bem relatam.

D1 – Precisam ampliar o contexto de avaliação. Falta muita discussão entorno desse assunto. Quais as matrizes, qual motivação dessa prática. O processo precisa ser ampliado.

D2 - Não, quando eu quando eu entrei na gestão como coordenadora eh não tive nenhuma formação sobre o SAEF e o que a gente veio a aprender foi do tempo, né? Justamente com as aplicações dentro da escola.

D3 – É de suma importância levar em consideração os resultados monitorados através do SAEF para podermos pensar e articular ações que favoreçam ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

As ações pensadas a partir dos resultados das ADRs, segundo os gestores respondentes, foi direcionar o Programa Aprender Mais para as turmas de terceiro ano, já que o déficit de aprendizagem desses alunos era algo que preocupava toda a comunidade escolar.

D1 – Os alunos do 3º ano foram ausentes durante o ciclo de alfabetização, já que ficaram afastados da escola por dois anos por conta da pandemia. Portanto, saíram da escola no Infantil V e retornaram no 3º ano para iniciar o processo de leitura e escrita.

O Programa Aprender Mais consiste em oferecer acompanhamento pedagógico no contra turno, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, entre outras.

Outra ação pensada pela gestão, é adequar o professor ao perfil alfabetizador, já que o processo de alfabetização ficou comprometido por conta da ausência dos alunos no período pandêmico.

6.2.4 Os principais desafios enfrentados na recomposição da aprendizagem após a Pandemia Covid-19

As medidas de distanciamento social e o fechamento de escolas para conter o controle do vírus levaram ao ensino remoto, enfrentando inúmeras dificuldades tanto para os docentes quanto para os discentes. Com o surgimento da pandemia, a transição para aulas online acentuou os obstáculos enfrentados por alunos que já manifestavam falta de interesse ou mesmo dificuldades de aprendizagem.

Foi possível perceber que muitos professores relataram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à falta de interesse e motivação dos alunos, o isolamento social ocasionado pela Covid-19 foi fator preponderante para o desenvolvimento cognitivo. A recomposição da aprendizagem após a pandemia da Covid-19 é um desafio complexo que as instituições educacionais em todo o mundo têm enfrentado.

P1 – A falta de contato com os alunos dificultou muito nossa relação. Como a gente pode saber o nível de um aluno sem interagir? O processo de leitura e escrita precisa ser cara a cara, e com o distanciamento, longe do ambiente alfabetizador, não acontece. A família não dava o devido suporte que na maioria das vezes, só constroí dentro da escola. As crianças não conseguem dialogar.

P2 – O retorno dos alunos foi bem tenso. Observo pouca paciência por parte dos alunos. O comportamento bem comprometido, não sabem dialogar, por vezes, já partem para agressão. Não tem foco e organização.

O fato é que a pandemia agravou as desigualdades educacionais existentes. No âmbito emocional, inclusive. Os alunos estão bem mais intolerantes, sequer conseguem gerenciar os conflitos.

C2 – A questão emocional é um fator preocupante, já que os alunos não conseguem resolver um simples conflito. A defasagem no aprendizado, principalmente nas turmas de alfabetização, onde os alunos não foram alfabetizados na escola no tempo certo.

Alunos de famílias mais vulneráveis ou com menos recursos, enfrentaram maiores dificuldades em acessar o ensino remoto, e com o retorno presencial, foi possível observar o hiato antes e pós pandemia. Efetivamente sabe-se que para resgatar o aprendizado desses alunos irá demandar um tempo maior, já que irão precisar de apoio adicional para recuperar o conhecimento perdido durante o isolamento.

P2 – A falta de acesso a tecnologia dificultou bastante o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação foi algo praticamente inexistente nesse período, haja vista que a grande maioria dos alunos não conseguia evoluir por conta do contexto vivenciado.

Os alunos tiveram uma dificuldade em se reorganizar a rotina da escola, haja vista que os mesmos ficaram ausentes durante dois anos, e sabe-se que o cotidiano do contexto familiar difere bastante da ambiente escolar. Dificuldade em resolver conflitos e falta de concentração são as situações mais apontadas pelos respondentes. Outrossim, o comprometimento da saúde mental dos alunos foi por diversas vezes citada.

Então, o esforço dos professores em interagir e lecionar, ainda que os alunos consigam avançar, porém, por seguidas vezes surge a necessidade de intervir por conta da indisciplina, gerando desconforto e esgotamento físico e mental aos docentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação ora apresentada teve como objetivo avaliar as implicações dos resultados das ações de gestão associadas à prática docente de três escolas da rede municipal de Fortaleza, exclusivamente nas turmas de terceiro ano do ensino fundamental. Foi possível apontar, já de início, que a avaliação é considerada uma ferramenta fundamental no processo educacional, pois permite medir o desempenho dos estudantes, fornecer *feedbacks* construtivos e tomar importantes decisões nos processos de ensino e aprendizagem (VIANNA, 2000; LUCKESI, 1996; OLIVEIRA, LIBÂNEO E TOSCHI, 2012).

Durante o processo de pesquisa, diferentes abordagens avaliativas foram exploradas, o que possibilitou discutir e ampliar a avaliação, categoria central no estudo, a partir de suas múltiplas determinações. Assim, torna-se importante demarcar em qual concepção de avaliação este estudo se alicerça, segundo Vianna (2000) possibilita a observação, reflexão, interpretação, documentação e avaliação dos processos e dos resultados individuais e grupais do ensino e da aprendizagem.

Em resposta ao objetivo específico de analisar o SAEF diagnóstico e intermediário das turmas de terceiros anos através da ótica docente, buscando detectar possíveis lacunas em relação ao processo de aprendizagem, foi possível apontar o isolamento social ocasionado pela Pandemia Covid-19. Nessa etapa da pesquisa ficou claro que os docentes, de uma forma geral, atravessam inúmeros desafios pós-pandemia Covid-19. A ausência dos alunos na escola afetou significativamente a forma de aprender e ensinar, reverberando em inúmeras dificuldades enfrentadas até os dias atuais. Observou-se, ainda, que esse afastamento, ocasionado pelo isolamento social, gerou um déficit ainda maior na aprendizagem, fenômeno observado nos sistemas educacionais de todo o mundo.

No que concerne ao segundo objetivo específico, sobre as ações da gestão diante dos resultados do SAEF e de que forma elas subsidiaram o desempenho da prática docente no processo de ensino e aprendizagem, foi evidenciado que as ações pensadas são, de fato, relevantes. Nessa fase, foram entrevistados 09 sujeitos: 03 diretores, 03 professores e 03 coordenadores pedagógicos, oriundos de 03 escolas diferentes. A partir de tal recurso metodológico, aponta-se que os gestores respondentes criaram estratégias a partir dos resultados do SAEF, a exemplo do reforço no contraturno para amenizar as adversidades oriundas do déficit da aprendizagem.

Com vistas ao rigor metodológico, optou-se por analisar o perfil dos professores entrevistados, se apresentavam preferência ou formação específica nos eixos de alfabetização,

leitura e escrita, e se essas especificidades foram consideradas na lotação desses profissionais nas turmas de 3º anos. Reafirma-se a importância de que o docente alfabetizador tenha identificação com os processos de aquisição da leitura e da escrita, competência técnica nesses quesitos, sensibilidade e flexibilidade para adaptar sua prática às necessidades dos alunos, a fim de realizar um trabalho sistemático e objetivo. Identificamos haver, sim, a tentativa de alinhar o perfil profissional e acadêmico dos professores nos momentos de lotação, o que nem sempre é possível diante das diretrizes de lotação estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Observou-se que a prática docente da alfabetização é fundamental para garantir o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos. Através de um planejamento sequenciado, levando em consideração as habilidades e necessidades individuais dos alunos, de maneira progressiva e coerente. Ademais, criar um espaço em sala de aula rico em materiais de leitura, propiciando um ambiente alfabetizador onde os alunos consigam ter acesso aos inúmeros gêneros textuais e a variedade de textos, sendo constantemente incentivados a explorá-los de forma independente.

Referenciando o terceiro objetivo específico de confrontar os resultados do SAEF final com as ações de gestão voltadas para a recomposição da alfabetização, percebeu-se que as ações são analisadas e executadas de forma criteriosa, porém, acredita-se que os resultados serão obtidos a médio e longo prazo. A fala dos docentes imprimiu a ideia de que os resultados do SAEF pouco interferem em suas práticas pedagógicas, possibilitando concluir que os resultados obtidos não condizem com a realidade da sala de aula. Sugerem, ademais, que a avaliação seja revista com frequência, pois os conteúdos abordados não condizem com contexto vivenciado em sala de aula.

Por fim, em resposta ao objetivo geral deste trabalho dissertativo, concluímos que as ações dos gestores entrevistados, apesar de serem extremamente necessárias e positivas, não dialogam com os resultados do SAEF, ou seja, essa avaliação externa não subsidia, de fato, suas ações e intervenções pedagógicas. É possível fazer tal afirmação mediante a fala dos docentes que, apesar de reconhecerem o SAEF como um sistema válido e confiável, com importantes ações, porém deslocadas da realidade e especificidades de cada unidade escolar, o que dificulta sua conversão em ações pedagógicas efetivas. Apontam para a necessidade de que o sistema seja revisto, a fim de contemplar as particularidades que tanto fazem diferença no fazer pedagógico.

Esperamos que o presente estudo traga luzes sobre o Sistema de Avaliação Municipal, e que novas propostas sejam levantadas a fim de aprimorar o SAEF para que este

cumpra efetivamente o seu objetivo principal: acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos para reflexão dos gestores e docentes a fim de adequar as reais necessidades do corpo discente. É fundamental que a avaliação seja entendida como parte integrante do processo educacional, atuando de maneira formativa para direcionar o ensino e a aprendizagem de maneira significativa e consiga alcançar o objetivo esperado.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. B. Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 6, n. 4. p. 128-148, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160408.pdf> Acesso em: 28 out. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 07 dez. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 08 jun. 2022
- CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia (organizadores). **Space história, memórias, atores e políticas (1992 – 2022)**, v.1, Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-space_livro1_historias_memorias.pdf Acesso em: 15 ago. 2023
- CRONBACH, Lee J; SILVEIRA NETO, Carlos Alberto; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DANTAS, Marta Maria dos Santos. **Sistema de avaliação do ensino fundamental (SAEF) comopolítica educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de PósGraduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36639> Acesso em: 07 jun 2022
- EISENBACH NETO, F. J. E; CAMPOS, G. R. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32106/pdf> Acesso em 27 out. 2022
- FIGUEIREDO, Thamara da Silva; FREITAS, Maíra de Oliveira. Das cartilhas ao PNLD: alfabetização, material didático e controle da prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 7. 2021. Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora,

2022. v.2. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/82122>. Acesso em: 27 out. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRA FILHO, Luciano Nery; VIDAL, Eloisa Maia; JÚNIOR, José Airton de Freitas Pontes. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de accountability - o protagonismo do Spaece. **Práxis Educacional**, [S.l.], v.16, n. 43, p. 452-471, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6954/5238> Acesso em: 04 jul. 2022

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza. Fortaleza, CE, s.d. Disponível em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98>. Acesso em: 03 fev. 2023.

GERALDI, J. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.381-396, jul./dez. 2015.

GLOSSÁRIO. **Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte:UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>. Acesso em: 4 jul. 2022.

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**, [S.l.], v.101, n.259, p.567-582, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.RBEP.101I259.3910>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. et al. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. v.1.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: USP, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita

alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v.1, n.1, p.59-76, jan./jun. 2015.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.15, n.44, p.329-410, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sírio; VIDAL, Eloisa Maia. A implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (BNCC) em Regime de Colaboração. **Brazilian Journal of Development**, [S.l.], v.6, n.4, p.19776-19784, 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. **Padrões de desempenho**. Fortaleza: SPAECE, 2022. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/padroes-de-desempenho/>. Acesso em: 4 set. 2021.

TAQUETTE, Stella R; BORGES, L. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis, Vozes, 2020.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, S. L; VIDAL, E.M. Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor? **Dialogia**, São Paulo, n.22, p.115-130, jul./dez. 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISADORA: Milena Soares Bezerra Alencar Araripe

ESTUDO: *AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE GESTÃO ASSOCIADAS AO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS TURMAS DE 3º ANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA NO PERÍODO PANDÊMICO*

CONVITE: você está sendo convidado a participar desta pesquisa que objetiva avaliar as implicações dos resultados das ações de gestão associadas à prática docente da EM Almerinda de Albuquerque, EM Professora Josefina Parente e EM Professor Manoel Eduardo Pinheiro Campos nas turmas de terceiro ano, no ano letivo de 2022, no período pandêmico da Covid-19, por meio do SAEF. Através desse objetivo geral, torna-se fundamental o rigor teórico e epistemológico. Tal exercício determinou a seleção de autores clássicos, cujas interpretações, em nosso entendimento, conferem coesão com a proposta do referencial que nos balizou nesta caminhada: a prática pedagógica associada à avaliação externa. É importante esclarecer que, por meio da pesquisa observacional, empreender leituras concernentes à temática na tentativa de questionar, inferir críticas, discussões e ponderações acerca do objeto de estudo, ou seja, avaliar as implicações dos resultados das ações de gestão associadas à prática docente de forma coerente e crítica, a fim de construir uma análise qualitativa. Tratando-se de uma perspectiva qualitativa, as entrevistas funcionarão como agentes norteadores, colaborando com a identificação das ações planejadas e vivenciadas pelo corpo docente e núcleo gestor, nas condutas que implicam os resultados obtidos por meio do SAEF.

PROCEDIMENTOS: caso aceite participar, você receberá mensagem via e-mail, confirmando a certificação eletrônica deste Termo de Consentimento e com cópia do mesmo em formato PDF anexada à mensagem. Após esse procedimento, você será entrevistada (o), levando uma média de 50 a 90 minutos para fazê-lo.

RISCOS E DESCONFORTOS: o projeto não envolve riscos à saúde. Você poderá se recusar a participar ou confirmar seu desejo de participar em outro momento.

BENEFÍCIOS: analisará prática pedagógica junto ao núcleo gestor.

CONFIDENCIALIDADE: os resultados serão usados somente para análises qualitativas efetuadas com total anonimato. Seu nome não será divulgado por nenhum meio.

No sentido de assegurar o sigilo do participante, o banco de dados contendo as informações coletadas (do TCLE e respostas da entrevista) na pesquisa será anônima e o acesso a estes será somente pela pesquisadora.

VOLUNTARIEDADE E POSSIBILIDADE DE ABANDONO: a participação é voluntária, portanto não há obrigação de participar. Você poderá abandonar a pesquisa a qualquer tempo e pedir que não utilizem os dados das suas respostas. Se sair da pesquisa, nada irá lhe acontecer de desfavorável.

CUSTOS ADICIONAIS: não há custo para os participantes.

CONTATO: Se você tiver alguma dúvida em relação a este estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora Milena Soares Bezerra Alenca Araripe por meio do telefone (85) 98651-5083. Ademais, se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Nome do participante da pesquisa: _____

RG: _____

Data: _____ CPF: _____

**APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS
PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES
SUJEITOS: PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SUJEITOS: PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
1.1 Nome:	_____
1.2 Idade:	_____anos
1.3 Gênero:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
1.4 Estado civil:	<input type="checkbox"/> Solteira(o) <input type="checkbox"/> Casada(o) <input type="checkbox"/> Viúva(o) <input type="checkbox"/> Separada(o) <input type="checkbox"/> Divorciada(o) <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar
2. FORMAÇÃO	
2.1 Qual a sua formação?	<input type="checkbox"/> Normal/ pedagógico <input type="checkbox"/> pedagogia <input type="checkbox"/> licenciatura
2.2 Tem outra formação?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____
2.2 Quantos anos atua na profissão do magistério?	_____
2.3 Exerce outra atividade além do magistério?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____
2.4 A profissão do magistério foi sua primeira escolha?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
3.1 Escola que leciona em 2022:	_____)
3.2 Quantos anos está lotada nesta escola?	_____
3.3 Qual(is) o(s) turno(s) que leciona?	_____
3.4 Leciona em quantas escolas?	_____
3.5 Qual a sua carga horária mensal de trabalho?	_____
3.6 Número de turmas que leciona?	_____
3.7 Dependência administrativa que atua?	<input type="checkbox"/> somente municipal <input type="checkbox"/> municipal e estadual <input type="checkbox"/> municipal e federal <input type="checkbox"/> municipal e privada
3.8 Vínculo empregatício	<input type="checkbox"/> Concursado/ efetivo/ estável <input type="checkbox"/> Temporário / seleção <input type="checkbox"/> Terceirizado
4. CONHECIMENTOS SOBRE O SAEF	
4.1	Você sabe o que é SAEF? Em caso positivo, comente um pouco sobre ele/ela.
4.2	Você recebeu alguma orientação da gestão sobre a aplicação do SAEF?
4.3	As orientações contribuíram de alguma forma para sua prática docente?
4.4	Como você interpreta a política de avaliação da SME através do SAEF?
4.5	Como você percebe o papel do SAEF em relação à aprendizagem dos alunos?
4.6	A gestão divulga os resultados com o corpo docente? Caso positivo, promovem algum estudo para as construir ações na melhoria do processo de aprendizagem?
4.7	A escola se prepara para participar das avaliações do SAEF? Caso positivo, como se dá essa preparação?

- 4.8 Comente aspectos positivos do SAEF na sua prática docente.
- 4.9 Comente aspectos negativos do SAEF na sua prática docente.
- 4.10 Existem ações promovidas com relação ao SAEF que você considere fundamentais à sua prática de gestão pedagógica? Em caso positivo, quais?
- 4.11 Você tem algumas sugestões para aprimorar o SAEF? Caso positivo, quais são elas?
- 4.12 Como a comunidade escolar (professores, gestores escolares e demais envolvidos) interpretam a aplicação do SAEF?
- 4.13 O contexto da prática do SAEF tem influenciado a sua prática pedagógica?
- 4.14 Você se considera protagonista nas ações implantadas através dos resultados obtidos através do SAEF?
- 4.15 Quais são as principais dificuldades enfrentadas na prática do SAEF?
- 4.16 O tema SAEF é amplamente abordado nas formações continuadas? Caso afirmativo, Como você considera essa abordagem?
- 4.17 Como você contribuiu para que o processo de ensino aprendizagem ocorresse durante o isolamento social ocasionado pelo Covid-19?
- 4.18 Quais as suas estratégias para contemplar os alunos que não tinham acesso ao uso da tecnologia?
- 4.19 Qual a maior dificuldade enfrentada durante a Pandemia Covid-19?
- 4.20 Quais as ações tomadas pela gestão junto ao corpo docente para recomposição de aprendizagem dos alunos do 3º ano?
- 4.21 Disserte os principais desafios enfrentados após o retorno presencial dos alunos.

**APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO NÚCLEO
GESTOR (DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA)**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – NÚCLEO GESTOR
SUJEITOS: DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA**

SUJEITOS: DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA	
1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
1.1 Nome: _____	
1.2 Idade: _____ anos	
1.3 Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino
1.4 Estado civil: <input type="checkbox"/> Solteira(o)	<input type="checkbox"/> Casada(o) <input type="checkbox"/> Viúva(o) <input type="checkbox"/> Separada(o)
<input type="checkbox"/> Divorciada(o)	<input type="checkbox"/> Prefiro não declarar
2. FORMAÇÃO	
2.1 Qual a sua formação? <input type="checkbox"/> Normal/ pedagógico	<input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Licenciatura
2.2 Possui pós graduação? _____ Qual? ? <input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado	
2.3 Tem outra formação? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Qual? _____	
2.4 Quantos anos atua na gestão desta escola? _____	
3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
3.1 Qual a sua carga horária mensal de trabalho? _____	
3.2 Número de turmas que a escola possui? _____	
3.3 Número de alunos que a escola possui? _____	
3.4 Dependência administrativa que atua?	
<input type="checkbox"/> somente municipal	<input type="checkbox"/> municipal e estadual
<input type="checkbox"/> municipal e federal	<input type="checkbox"/> municipal e privada
3.5 Vínculo empregatício	
<input type="checkbox"/> Concursado/ efetivo/ estável	<input type="checkbox"/> Temporário / seleção <input type="checkbox"/> Terceirizado
3.6 Quantos anos de experiência em sala de aula, anterior a gestão? _____	
4. CONHECIMENTOS SOBRE O SAEF	
4.1 Ao ser selecionada como membro da equipe gestora, recebeu alguma formação específica sobre o SAEF?	
4.2 O SAEF provem de algum outro sistema de avaliação? Em caso afirmativo, qual?	
4.3 Como você analisa a política de avaliação do município através do SAEF?	
4.4 Como você interpreta o papel do SAEF em relação ao processo de aprendizagem dos alunos?	
4.5 Qual a importância do município de Fortaleza possuir um sistema próprio de avaliação?	
4.6 A SME está alinhada aos distritos de educação e escolas na preparação da aplicação do SAEF? Em caso positivo, como?	
4.7 Comente aspectos positivos e negativos do SAEF. Faça sugestões.	

4.8 Na sua opinião, a SME promove discussões acerca do SAEF a fim de aprimorar o processo avaliativo? Disserte sobre essa prática.

4.9 Enquanto gestora, você modifica a rotina da escola em dias de aplicação do SAEF? O que muda nesses dias?

4.10 Você sugere aprimorar o SAEF em algum aspecto? Caso afirmativo, quais seriam?

4.11 Em sua vivência, existem evidências de resistência individual ou coletiva na política do SAEF?

Caso afirmativo, quais? O que você, enquanto gestora, faz para mediar possíveis resistências?

4.12 Na sua gestão, os profissionais envolvidos na aplicação do SAEF têm oportunidades de expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?

4.13 Como a gestão alinou as ações para que o processo de ensino aprendizagem ocorresse durante o isolamento social ocasionado pelo Covid-19?

4.14 Quais as estratégias da gestão para contemplar os alunos que não tinham acesso ao uso da tecnologia?

4.15 Qual a maior dificuldade enfrentada durante a Pandemia Covid-19?

4.16 Quais as ações tomadas para recomposição de aprendizagem dos alunos do 3º ano?

4.17 Disserte os principais desafios enfrentados após o retorno presencial dos alunos.

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação (SME), Pessoa Jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, Jefferson de Queiroz Maia, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº 95006030609, SSP - CE, e CPF/MF nº 804.074.203.04, residente e domiciliado nesta capital; e de outro lado o(a) aluno(a) Milena Soares Bezerra Alencar Araripe, aluna da UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (X), graduação () ou pós-graduação (), sendo: especialização (); mestrado (X); doutorado (), MESTRADO EM EDUCAÇÃO devidamente autorizado(a) pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo P439786/2022, o qual pretende pesquisa, tem por objetivo empreender leituras concernentes à temática na tentativa de questionar, inferir críticas, discussões e ponderações acerca do objeto de estudo, ou seja, avaliar as implicações dos resultados das ações de gestão associadas à prática docente de forma coerente e crítica, a fim de construir uma análise qualitativa,

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) a realizar a pesquisa acadêmica na seguintes unidades escolares: EM ALMERINDA DE ALBUQUERQUE, EM PROFESSORA JOSEFINA PARENTE E EM MANOEL EDUARDO PINHEIRO CAMPOS.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a)s aluno(a)s deve(m) apresentar ao(a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com criança(s) durante a sua pesquisa acadêmica.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento, por parte do(a) aluno(a), acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, 10 de março de 2023.

Joelson de Souza Moura

Coordenador de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar

Jefferson de Queiroz Maia

Secretário Adjunto



Milena Soares Bezerra Alencar Araripe CPF nº 825.184.083-04



Fortaleza
PREFEITURA



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número BLFFCFWH
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o
malote2132420 e código BLFFCFWH

ASSINADO POR:

Assinado por: JOELSON DE SOUZA MOURA:46442073300 em 10/03/2023 Assinado por: JEFFERSON DE QUEIROZ MAIA:80407420304
em 10/03/2023

Leia o texto abaixo.

Monta e desmonta
Você vai precisar de:

- revistas velhas
- cartolina
- tesoura
- cola
- lápis e régua

1 Escolha quatro fotos ou figuras grandes em uma revista. Recorte-as e cole cada uma em um pedaço de cartolina.

2 Usando a régua, faça linhas verticais e horizontais sobre as figuras marcando quadrados e recorte-os. Embaralhe tudo e tente montar as figuras como num quebra-cabeça.



Recreio, n. 457, 11 dez. 2008.

Esse texto serve para

- A apresentar uma notícia.
- B ensinar a fazer um jogo.
- C fazer uma propaganda.
- D vender material escolar.

Questão 02

P041683E4

Leia o texto abaixo.

Hora do banho

Agrana está curta? Não dá para bancar semanalmente o banho no pet shop? Não deixe seu amiguinho sujo e nem faça uma sessão de tortura caseira.

Nos dias de hoje, não é sempre que se pode levar o seu lulu no pet shop para tomar um belo banho. Às vezes, o jeito é encarar um chuveiro em casa mesmo.

Então, se você vai se aventurar a embelezar seu amiguinho, preste atenção em alguns cuidados que evitarão que seu cão odeie o banheiro da sua casa:

- Dê banho pela manhã.
- Use água limpa e sabão ou xampu neutro.
- Nunca use sabão de coco. Ele é alcalino e agressivo à pele do animal.
- Não esqueça de proteger os ouvidos com bolas de algodão. Os ouvidos dos cães são muito sensíveis.

Disponível em: <<http://www.terraverdeviva.com.br/artigo39.asp>>. Acesso: 31 maio 2013. Fragmento. (P041683E4_SUP)

Qual é o assunto desse texto?

- A O local que cuida de animais.
- B O tratamento de dores de ouvido.
- C Os cuidados com o banho caseiro em cães.
- D Os produtos usados nos banhos para cães.

Questão 03

P042247E4

Leia o texto abaixo.**Esconde-esconde com os polvos**

Os polvos são os mestres do disfarce. Elásticos, eles mudam a forma, a cor e até a textura para passar despercebidos no ambiente em que vivem: o fundo do mar. Assim, podem parecer com pedras, algas ou peixes. Esse é o melhor jeito de o animal se defender dos predadores. Como os polvos têm o corpo flexível, eles também se enfiam em frestas e buracos, onde moram caranguejos e siris, alimento preferido desses animais.

Folha de São Paulo. Folhinha. 27 jan. 2007. p. 6. (P042247E4_SUP)

No trecho “... **eles** também se enfiam em frestas e buracos,...”, a palavra “eles” está no lugar de

A caranguejos.

B peixes.

C polvos.

D siris.

Questão 04

AL20035MG

Leia o texto abaixo.

Programação

Dia 07 de Julho - Quarta-feira	
Peça: JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO (Cia. Pão e Água).....	16h
Dia 09 de Julho - Sexta-feira	
Peça: CHAPEUZINHO VERMELHO (Teatro Mundi).....	16h
Peça: O MENINO MALUQUINHO (Téspis).....	19h30
Dia 11 de Julho - Domingo	
Peça: VOAR, ONDE O LONGE É PERTO (Cenarte).....	19h30
Dia 13 de Julho - Terça-feira	
Peça: SALTIMBANCOS (Ceart Paulinia).....	16h
Dia 14 de Julho - Quarta-feira	
Peça: EM BUSCA DO SONHO (Atlanta).....	16h
Dia 15 de Julho - Quinta-feira	
Peça: A BANDINHA DA IMAGINAÇÃO (Arco-Íris).....	16h
Dia 18 de Julho - Domingo	
Peça: O TRECO DA PATACHOCA (Último Tipo).....	16h
Peça: PINOCHIO(Sotac).....	19h30

acesse:
www.teatrocampinas.com.br

De acordo com esse texto, em qual dia a peça “Saltimbancos” foi apresentada?

- A 07 de julho.
- B 13 de julho.
- C 14 de julho.
- D 18 de julho.

Questão 05

AL20084MG

Leia o texto abaixo.**LINO**

Naquela manhã, Lino acordou triste. Lua havia desaparecido da loja de brinquedos. Lua era uma coelha branca com uma luz que acendia na barriga toda vez que ela dava risadas. Lua gostava de apostar corrida, inventava músicas legais e contava lindas histórias antes de dormir.

Lino e Lua sempre estiveram juntos, desde que vieram da fábrica de brinquedos. Mas agora Lua havia sumido. Lino perguntou por ela a todos os seus amigos.

– Aqui onde moramos é assim – disse um deles – de repente, alguém desaparece.

O tempo passou e os dias não pareciam ter fim. Até que, num piscar de olhos, Lino foi colocado numa caixa. Ele pensou que ia desaparecer para sempre.

Mas...

Quando a caixa abriu, Lino encontrou uma menina que se chamava Estrela. Lino não sabia explicar, mas achou aquele nome encantador. Estrela brincou com Lino. Os dois rodopiaram de mãos dadas até ficarem tontos de se deixar cair no chão de tanto rir.

NEVES, André. *Lino*. São Paulo: Editora Callis, 2011, p. 4-8. Fragmento Adaptado. (AL20082MG_SUP)

Que acontecimento deu origem a esta história?

- A Lino ter encontrado uma menina que se chama Estrela.
- B Lino ser colocado dentro de uma caixa.
- C O desaparecimento de Lua que era amiga de Lino.
- D A contação de histórias antes de dormir.

Questão 06

P020159C2

Leia o texto abaixo.

SEM ELE O LÁPIS, COITADO,
FICA CEGO SURDO E MUDO.
UM LÁPIS DESAPONTADO,
TANTO FAZ GRANDE OU MIÚDO,
NÃO DESENHA, NEM ESCREVE.

AZEVEDO, Ricardo. Apontador. In: *Meu material escolar*. São Paulo: Quinteto, 2000. Fragmento. (P020159C2_SUP)

De acordo com esse texto, o lápis precisa de

- A um apontador.
- B um desenho.
- C uma borracha.
- D uma caneta.

Leia o texto abaixo.

Bonequinha de pano

Esta aqui é a casa da vovó da Leninha. A avó de Leninha era uma avó à moda antiga. Hoje, as vovós quase já não moram em casas. Moram em apartamentos... Existem ainda algumas casas de avó. Com porão, jardim e sótão. E com avó dentro! Como esta aqui. É aqui em cima, no sótão, que se guardam as coisas velhas que as pessoas da casa não querem jogar fora. Será que eu sou uma coisa velha? Não... não sou! As bonecas não envelhecem. Nem morrem... Peraí! As bonecas morrem, sim. Elas morrem no momento exato em que a menina vira moça. Aí, ela não precisa mais brincar com boneca!... Não precisa mais ser mãe de boneca. O dia em que a menina acaba... acaba a boneca! Será que a Leninha, a menina que era minha mãe, sabe onde eu vim parar depois que ela cresceu?

ZIRALDO, *Bonequinha de pano*. São Paulo: Melhoramentos, 2005. p.11-13. Fragmento. (P042199E4_SUP)

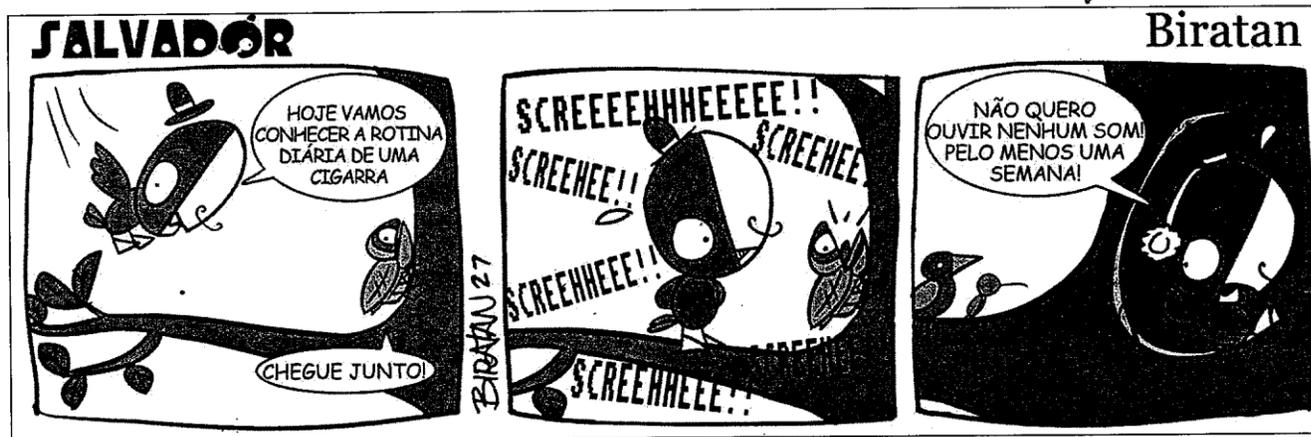
Nesse texto, qual é o trecho que dá ideia de lugar?

- A “As bonecas não envelhecem.”
- B “Esta aqui é a casa da vovó da Leninha.”
- C “Não precisa mais ser mãe de boneca.”
- D “Será que eu sou uma coisa velha?”

Questão 08

P000334PA

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://migre.me/jFzSz>>. Acesso em: 6 jun. 2014. (P000334PA_SUP)

No último quadrinho, o papagaio ficou

- A ansioso pela chegada do fim da semana.
- B atento com a chegada dos passarinhos.
- C cansado de ouvir a cigarra cantar.
- D interessado em aprender a cantar.

Questão 09

P030352E4

Leia o texto abaixo.**O cachorrinho perdido**

Xexéu estava tristíssimo. Seu cachorrinho Farolete tinha sumido! Era preciso fazer alguma coisa para encontrar o Farolete.

O menino se lembrou de uma faixa que tinha visto e resolveu fazer uma igual.

**CACHORRINHO PERDIDO. QUEM ACHAR O FAROLETE
VAI RECEBER UMA GRATIFICAÇÃO.**

Pregou a faixa no portão de sua casa, sentou-se no degrau e esperou.

Nesse momento, um carro passou e parou perto do portão. Dele desceu uma mulher com um cachorrinho no colo. E era justamente o Farolete!

Xexéu não sabia se ria ou se chorava, abraçado ao seu amigo peludo.

– Encontrei esse cachorrinho aqui perto – explicou a mulher. – E, agora, qual vai ser a minha gratificação?

Xexéu coçou a cabeça.

– Não sei, dona... É que eu não sei o que quer dizer “gratificação”...

– Ora, quer dizer que você tem de dar alguma coisa boa para a pessoa que achou o cachorrinho.

A carinha do menino então se iluminou. Tinha entendido o que era gratificação.

Aproximou-se da “achadora de cachorros”, ficou na pontinha dos pés e deu nela um beijo bem estalado!

Disponível em: <http://www.bibliotecapedrobandeira.com.br/pdfs/contos/o_cachorrinho_perdido.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012. Fragmento.

(P030352E4_SUP)

O que fez com que essa história acontecesse?

- A A mulher parar no portão de carro.
- B A mulher receber uma gratificação.
- C O cachorrinho Farolete ter sumido.
- D O menino ter ideia de fazer uma faixa.

Questão 10

P040183G5

Leia o texto abaixo.

O Timorato era filho, neto e bisneto de vira-lata. [...] E, até o dia de vir pra casa do Lucas, o Timorato só tinha feito uma coisa na vida: vira-latar. Agora tudo mudava: cama macia, cochilo no colo do Lucas, comida aparecendo a toda hora. O Timorato foi engordando, foi ficando muito inteligente, e se diziam “Que gracinha!” e faziam uma festa nele, pronto: ele rolava pra cá e pra lá no chão, só faltava se desmanchar de alegria.

BOJUNGA, Lygia. *Seis vezes Lucas*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga. 2005. p. 42. (P040183G5_SUP)

Nesse texto, Timorato é um

- A avô.
- B bicho de estimação.
- C menino.
- D palhaço de circo.

Questão 11

P042715E4

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://recado.info/recados/texto-para-convite-de-aniversario-engracado>>. Acesso em: 18 abr. 2014. (P042715E4_SUP)

Esse texto é

- A um convite.
- B um ingresso.
- C uma lista.
- D uma receita.

Questão 12

ES 09/043/07

Leia o texto abaixo.

A Lua não brilha, só reflete a luz do Sol. De acordo com a posição em que se encontra em relação à Terra e ao Sol, ela aparece de forma diferente. São as chamadas fases da Lua: nova, cheia, minguante e crescente.

Disponível em: <<http://recreionline.abril.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

No trecho “ela aparece de forma diferente.”, a palavra “ela” está no lugar de

- A Lua.
- B luz.
- C posição.
- D Terra.

Questão 13

P042203E4

Leia o texto abaixo.

Carlos Eduardo M. de Almeida
Estudante, explorador de cavernas e ciclista

Uma vez eu me perdi na Serra de Itatiaia. Fiquei 24 horas andando, sem dormir e sem comer. Mas a vez que tive mais medo foi quando eu e uns amigos estávamos descendo o rio Formoso, no Mato Grosso, e uma corredeira sugou o bote para o fundo do rio. Fiquei enroscado em uma galhada e não conseguia me soltar. Logo estava pronto para outra, mas que sufoco... Quase morri. Sempre me pergunto por que entro nessas aventuras. Acho que é por necessidade. Desde criança sou assim e não consigo parar. Onde tiver natureza, uma turma e muita ação, eu estou bem. A sensação de liberdade é enorme.

Revista Capricho, São Paulo. 7 dez. 1996, p. 7. Fragmento. (P042202E4_SUP)

Nesse texto, qual é o trecho que dá ideia de lugar?

- A "... eu me perdi na Serra de Itatiaia."
- B "... não conseguia me soltar."
- C "Desde criança eu sou assim e não consigo parar."
- D "Fiquei 24 horas andando, sem dormir e sem comer."

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.



Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/charges/index.phtml?foffset=36&offset=&ch=Marchesini>>. Acesso em: 7 maio 2014.
(P040033G5_SUP)

Questão 14

P040033G5

Nesse texto, o homem

- A brinca com o pintinho.
- B deixa o ovo cair no chão.
- C se assusta ao ver o pintinho.
- D se queima ao mexer na panela.

Questão 15

P040034G5

Esse texto é

- A um cartaz.
- B um conto.
- C uma receita.
- D uma tirinha.

Questão 16

P010164E4

Leia o texto abaixo.

Fantasia, confetes e serpentinas em quatro dias de muita alegria e diversão: este é o Carnaval, a festa mais popular do Brasil!

Há relatos de historiadores que já no século XVII existia o carnaval por aqui. Eram festas com caráter bem popular. Não havia máscaras ou fantasias, a brincadeira consistia apenas em jogar farinha e água nos participantes. As famílias mais ricas também brincavam, mas na segurança de seus lares.

O carnaval tem origem nas celebrações da colheita dos povos da Antiguidade. Chegou até o Brasil através dos portugueses e aqui chegou para ficar, pois combina com o ritmo alegre e festeiro dos brasileiros.

Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/especiais/carnaval.html>>. Acesso em: 15 mar. 2013. Fragmento. (P010163E4_SUP)

De acordo com esse texto, o carnaval chegou ao Brasil através de

- A famílias mais ricas.
- B historiadores.
- C portugueses.
- D povos da Antiguidade.

Questão 17

P04011102

Leia o texto abaixo.

No restaurante

O homem está jantando e a comida é tão ruim que ele não aguenta:

- Por favor, garçom, eu não consigo engolir esta comida. Chama o gerente.
- Não adianta, ele também não vai conseguir.

ZIRALDO. *As últimas anedotinhas do Bichinho da Maçã*. São Paulo: Melhoramentos, 1988, p.20. * Adaptado Reforma ortográfica. (P040033C2_SUP)

De acordo com esse texto, o homem mandou chamar o gerente para

- A fazer amizade.
- B pagar a sua conta.
- C provar a comida.
- D reclamar da comida.

Questão 18

P043100E4

Leia o texto abaixo.

A princesa e o sapo

Tiana é uma bela jovem. Desde criança ela sonha em ter um restaurante próprio, o que faz com que tenha dois empregos e junte o máximo de dinheiro possível.

Para conseguir a quantia necessária para que possa enfim alugar o imóvel de seus sonhos, ela aceita trabalhar na festa realizada por Charlotte, sua amiga de infância.

Charlotte deseja conquistar o príncipe que acaba de chegar à cidade. Entretanto, um incidente faz com que Tiana troque de roupa e, no quarto de Charlotte, use um de seus vestidos. É quando surge um sapo, anunciando ser um príncipe e pedindo a Tiana que lhe conceda um beijo, para que o feitiço nele aplicado seja quebrado. De início Tiana acha a ideia repugnante, mas aceita ao receber a promessa do príncipe de que conseguirá para ela a quantia necessária para concretizar o aluguel. Só que, ao beijá-lo, ao invés dele se tornar humano novamente, é Tiana quem se transforma em sapo.

Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/a-princesa-e-o-sapo/>> Acesso em: 16 mar. 2010. (P043100E4_SUP)

O que fez com que essa história acontecesse?

- A O sapo anunciar que seria um príncipe.
- B O sapo aparecer na festa da Charlotte.
- C Tiana aceitar trabalhar na festa de sua amiga.
- D Tiana resolver usar o vestido de Charlotte.

Questão 19

P042345E4

Leia o texto abaixo.



Marmitex

QUARTA-FEIRA
(Noite)
Yakisoba

QUINTA-FEIRA
Feijoada

3423-7106

Edna
9976-9133
9823-7722

Jd. Morumbi, Rua 15, nº 657

O melhor sabor

Disponível em: <paranavai.annonciobr.com>. Acesso em: 31 out. 2013. (P042345E4_SUP)

Esse texto serve para

- A deixar um recado.
- B ensinar uma receita.
- C fazer um convite.
- D fazer uma propaganda.

Questão 20

P010289E4

Leia o texto abaixo.**Macaco-aranha**

Sabe de onde vem este apelido? Os braços, as pernas e o rabo deste bicho são tão longos que lembram as patas de uma aranha! O macaco-aranha é muito esperto e consegue pular de um galho para o outro bem rápido. Ele adora comer e usa sua rapidez para roubar os ovos dos ninhos dos tucanos nos troncos de árvores.

Disponível em: <<http://www.recreio.com.br/licao-de-casa/animais-da-amazonia-conheca-as-cadeias-alimentares-dos-bichos-da-floresta.>>. Acesso em: 11 mar. 2013. (P010289E4_SUP)

Qual é o assunto desse texto?

- A A árvore.
- B As patas da aranha.
- C O macaco-aranha.
- D Os tucanos.

Questão 21

P040213E4

Leia o texto abaixo.

Era uma vez uma vila chamada Orquestra, onde existiam quatro casas. Em cada casa morava uma família: a das Cordas, a das Madeiras, a dos Metais e a da Percussão.

A das Cordas era a maior, tinha tantos violinos, violas, celos e contrabaixos que ninguém sabia dizer quantos moravam ali. Flautas, oboés, clarinetes e fagotes eram da Madeira. A família dos Metais era a menor, mas fazia um barulhão com suas trompas, trompetes, trombones e tubas.

Por falar nisso, a da Percussão tinha mais de 15 membros, entre pandeiros, tambores e tímpanos. E toda a vila só funcionava bem porque o Maestro, uma espécie de síndico, cuidava da harmonia.

Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/estadinho/page/130/>>. Acesso em: 30 jul. 2012. (P040213E4_SUP)

De acordo com esse texto, na casa das Cordas moravam os

- A oboés.
- B pandeiros.
- C trombones.
- D violinos.

Questão 22

P020124B1

Leia o texto abaixo.

Brigadeiro de panela

Ingredientes

- 1 Colher de sopa - manteiga ou margarina
- 1 Lata - leite condensado
- 4 Colheres de sopa - chocolate em pó
- 1 Pacote - chocolate granulado

Modo de preparo

1. Aqueça a panela em fogo médio.
2. Acrescente 1 colher de sopa de manteiga.
3. Logo após, utilize todo o leite condensado junto à manteiga.
4. Em seguida, acrescente 4 colheres de sopa de chocolate em pó e mexa sem parar até desgrudar da panela.
5. Unte um recipiente onde a mistura será despejada e faça pequenas bolas com a mão, passando a mistura no chocolate granulado.

Disponível em: <<http://www.comofazerbrigadeiro.com.br/>>. Acesso em: 1 ago..2014. (P020197E4_SUP)

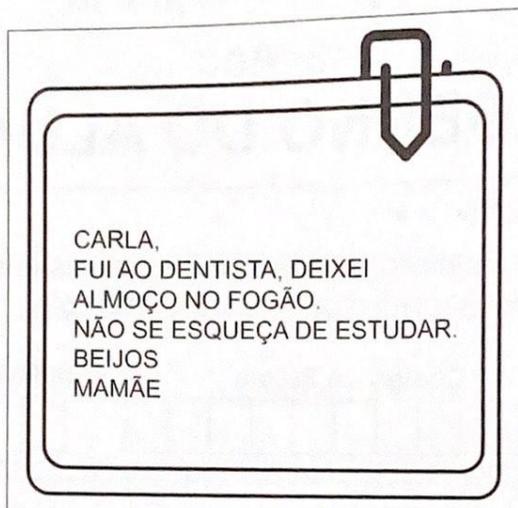
Esse texto serve para

- A convidar para uma festa.
- B dar uma notícia.
- C ensinar a fazer um doce.
- D vender um produto.

Questão 01

P020688H6

Leia o texto abaixo.



Esse texto serve para

- A anunciar a venda de um produto.
- B convidar alguém para uma festa.
- C deixar um recado para alguém.
- D ensinar a fazer uma comida.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

Os três gnomos

Durante um inverno, três gnomos viviam debaixo da terra, numa toca entre raízes.

Eles esperavam ansiosos pela primavera e, quando ela chegou, puderam sair à superfície.

– Que lindo o canto do pássaro! – disse o segundo.

– Que quentinho está o Sol! – disse o terceiro.

Depois disso, fizeram uma dança encantada pela floresta e cumprimentaram todos os seres pelo caminho. De repente, encontraram a Sra. Esquilo, que os convidou para comer castanhas em sua casa. Chegando lá, viram seus novos cinco filhotinhos.

– Que maravilha, irmãos! Primavera não é só a estação das flores. Ela também nos presenteia com a vida de novos amigos.

KLEIN, Cristina. 365 histórias: uma história por dia. São Paulo: Rideel, 2014. (P030687H6_SUP)

Questão 02

P030687H6

De acordo com esse texto, os gnomos viviam

- A na casa.
- B na floresta.
- C num jardim entre flores.
- D numa toca entre raízes.

Questão 03

P030715H6

Esse texto é

- A um conto.
- B um poema.
- C uma fábula.
- D uma notícia.

Questão 04

P030771H6

Leia o texto abaixo.

As três flores

Num lugar [...], perto de um bosque, moravam três irmãs. Cada uma vivia com o marido [...]. Todas viviam muito felizes, até que um dia uma bruxa, que vivia ali perto, sentindo inveja daquelas mulheres, resolveu acabar com aquela alegria.

Aproveitou enquanto elas estavam colhendo flores no campo e transformou-as em margaridas. [...] Apenas uma podia passar a noite em casa.

Foi assim que, um dia, ao amanhecer, no momento de voltar para junto das companheiras e transformar-se em flor novamente, ela disse ao marido:

– Ontem uma borboleta me contou que se hoje pela manhã você for ao campo e conseguir me reconhecer, ficarei livre do encanto e poderei salvar também minhas irmãs [...].

Assim que amanheceu, o marido foi ao campo e conseguiu reconhecer a sua esposa. [...]

[...] Ele observou que como ela passou a noite em casa, e não no campo, e como havia chovido na noite anterior, todas as flores estavam molhadas, menos a sua esposa. Foi por isso que ele a reconheceu.

O encanto se quebrou e a alegria voltou!

Disponível em: <<http://colorireaprender.com/conto-popular>>. Acesso em: 26 jul. 2017. Fragmento (P030768H6_SUP)

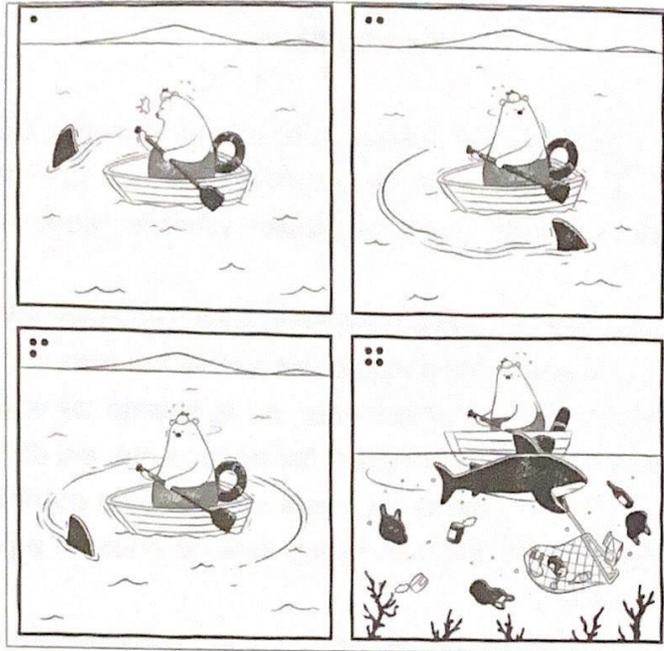
De acordo com esse texto, ao reconhecer a esposa, o marido demonstrou ser

- A) alegre.
- B) curioso.
- C) invejoso.
- D) sábio.

Questão 05

P010472H6

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://www.oversodoiverso.com.br/tirinhas-divertidas-trazem-um-final-inesperado/>> Acesso em 4 dez 2018 (P010472H6_SUP)

Nesse texto, o tubarão está rodeando o barco porque

- A está juntando o lixo que está no mar.
- B está tentando derrubar o barco.
- C quer andar de barco junto com o urso.
- D quer pedir comida para o urso.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

Nem todo mundo brinca assim!
Conversando sobre identidade cultural

Quando a gente viaja, percebe que lá longe as pessoas fazem as coisas de um jeito diferente.

E não é só isso: as roupas também são diferentes e o jeito de falar é outro! [...]

E as brincadeiras, então? São todas diferentes...

Na África tem um joguinho com pedrinhas; aqui a gente pula amarelinha e dança de um jeito só nosso!

Isso depende muito da cultura: você já viu índio dançando?

E um esquimó fazendo uma casa de gelo? Que frio! [...]

Isso é o mais legal: a gente fica sabendo coisas novas e quando volta, ensina tudo pros amigos.

Todas as culturas são legais! [...]

ALCANTARA, Ivan. Nem todo mundo brinca assim – *Conversando sobre identidade cultural*. São Paulo: Escala Educacional, 2004. Fragmento (P020654H6_SUP)

Questão 06

P020654H6

Qual é o assunto desse texto?

- A A casa de gelo dos esquimós.
- B A origem dos jogos na África.
- C As diferenças culturais dos povos.
- D As músicas que os índios dançam.

Questão 07

P02065846

Nesse texto, qual é o trecho que dá ideia de lugar?

- A “E não é só isso...”.
- B “Isso depende muito da cultura...”.
- C “Na África tem um joguinho...”.
- D “Quando a gente...”.

Questão 08

P010448H6

Leia o texto abaixo.

Dezembro 2018						
Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta -feira	Quinta -feira	Sexta -feira	Sábado
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Disponível em: <<https://michelzbinden.com/pt/calendarios/calendarios-dezembro-2018-ds>>. Acesso em: 8 nov. 2018. (P010448H6_SUP)

Esse texto serve para

- A convidar para uma festa.
- B ensinar a fazer uma tarefa.
- C listar produtos para compra.
- D registrar os dias de um mês.

Questão 09

P010093E4

Leia o texto abaixo.

Lindos bolos podem ser vistos pela janela do padeiro.
– Como faço para me aproximar? Pergunta Pit, o pombo. – As crianças acham isso bom, eu bem que gostaria de provar.
Papai-pombo se lembra:
– Quando eu era pequeno, seguia as crianças que saíam da padaria. Todas as migalhas de bolo que caíam, eu bicava. Bolos, creme de amêndoas... experimentei de tudo. Cabe a você, agora, Pit! Eu o vigio!
Pit se põe atrás de um garotinho. Este se curva e lhe estende o bolo.
– É bom! – Como forma de agradecimento, Pit pousa em seu ombro.
– Obrigado, garotinho! Rrrrrrrru!

TESSANDIER, Catherine et al. 365 Histórias para Sonhar. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011, p. 21. Fragmento. (P010093E4_SUP)

Quem é a personagem principal dessa história?

- A O garotinho.
- B O padeiro.
- C O Papai-pombo.
- D O pombo Pit.

Questão 10

P030005G5

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/ligeirinho/>>. Acesso em: 16 jun. 2014. Fragmento. (P030005G5_SUP)

Esse texto serve para

- A anunciar um jogo.
- B contar uma história.
- C divulgar uma campanha.
- D vender um uniforme.

Questão 11

P040735E4

Leia o texto abaixo.

Quem inventou a internet?

Não existe um inventor, pois a internet foi criada aos poucos. Tudo começou nos anos 1960, com soldados norte-americanos que usavam um sistema de transmissão de dados. Uma década depois, universitários dos Estados Unidos criaram uma rede de comunicação entre eles.

Aí, nos anos 1990, pesquisadores suíços fizeram regras para computadores trocarem informações ao redor do mundo. Era a internet!

Disponível em: <<http://www.recreio.com.br/licao-de-casa/quem-inventou-a-internet>>. Acesso em: 17 abr 2013. (P040735E4_SUP)

No trecho "...criaram uma rede de comunicação entre **eles**.", a palavra "eles" está no lugar de

- A computadores.
- B soldados.
- C suíços.
- D universitários.

Questão 12

P030691H6

Leia o texto abaixo.

A abelha Terência

Terência era uma abelhinha muito diferente, voava sempre cantando e sorridente. Adorava uma flor em especial: a bela margarida [...]. Mas um dia, Terência foi bem cedo ver a margarida no campo e deparou com uma grande chuva se aproximando. Terência voltou à colmeia voando com velocidade, porque poderia ser uma tremenda tempestade. Foi mesmo! Relâmpagos e trovões durante todo o dia! Então, no dia seguinte, apareceu o sol. Que alegria!

Terência voou até o campo para ver a margarida novamente, e a bela flor tinha caído por terra, tristemente. [...]

Terência ficou abatida. Durante muito tempo, esperou que a tristeza passasse como passa o vento. Foi difícil, mas a vida no campo teve que continuar. E Terência encontrou novas amigas para conversar.

365 Histórias Santa Catarina: Todolivre Editora, 2012, p. 32. Fragmento. (P030691H6_SUP)

De acordo com esse texto, a bela flor tinha caído por terra porque

- A) apareceu o sol durante todo o dia.
- B) caiu uma tremenda tempestade.
- C) Terência encontrou novas amigas.
- D) Terência preferia flores diferentes.

Questão 13

P030779G5

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <encurtador.com.br/pqACM>. Acesso em: 25 set. 2015. (P030779G5_SUP)

Nesse texto, ao fazerem a pipoca, as aves

- A decidiram comê-la juntos.
- B fizeram um novo prato.
- C inventaram uma brincadeira.
- D resolveram jogá-la fora.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

Riki, o responsável

De manhã, Riki quis dormir um pouco mais. “Mas não é justo com a mamãe”, pensou ele. Aí, levantou e vestiu o uniforme escolar.

Na cozinha, ajudou sua mãe a por a mesa do café. [...]

Na escola, mostrou os deveres de casa para a professora, que tinha feito no dia anterior. Recebeu nota 10!

Riki cuida muito bem do seu material escolar. [...] Quem lhe ensinou isso foi Ben, seu irmão mais velho. Alguns livros de Ben ainda são usados por Riki.

Quando ele volta para casa, Gabi pede o livro de histórias infantis que ela havia lhe emprestado. Gabi ficou contente, porque o livro estava bem cuidado. [...]

Riki [...] faz a lição de casa e, sempre que não entende alguma coisa, pergunta para o seu irmão, sua mãe ou seu pai.

Eles explicam direitinho. Mas Riki procura entender o que está escrito.

Essa é a razão para o ratinho tirar notas tão boas!

Os pais falam para Riki e Ben: “Temos muito orgulho de vocês dois, porque demonstram responsabilidade! Sinal de que estão crescendo!”.

365 Histórias. Blumenau, SC. Todolivro. Editora, 2012, p. 196. Fragmento. (P030825H6_SUP)

Questão 14

P030826H6

Quem é a personagem principal dessa história?

- A A mamãe.
- B A professora.
- C Gabi.
- D Riki.

BL01P03

Questão 15

P030825H6

De acordo com esse texto, quem ensinou Riki a cuidar muito bem de seu material escolar?

- A A mamãe.
- B Ben.
- C Gabi.
- D O papai.

Questão 16

P010317H6

Leia o texto abaixo.

Nova forma de assistir a filmes

Não há nada melhor do que relaxar um pouco com um bom filme [...].

Mas, não estamos vindo aqui para falar da modernidade, mas sim de uma ideia super original e que promete se espalhar pelo mundo. Você pode até achar meio estranho, mas acredite, os japoneses inventaram a moda de assistir seus aparelhos com [...] uma caixa de papelão. Isso mesmo, de uma caixa de papelão e, para você ver a seriedade do negócio, além da BBC japonesa ter realizado o experimento, hoje em dia é possível encontrar vídeos no Youtube que ensinam como fazer a sua própria caixa.

Disponível em: <<http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/agora-a-nova-moda-no-japao-e-assistir-filme-em-caixa-de-papelao.html>>
Acesso em: 21 set. 2017. Fragmento (P010317H6_SUP)

Qual é o assunto desse texto?

- A A nova forma de assistir aos filmes.
- B A reciclagem das caixas de papelão.
- C Os produtores de filmes japoneses.
- D Os vídeos que assistimos na internet.

Questão 17

P043203E4

Leia o texto abaixo.

Por que toda menina quer ser princesa?

Olivia é uma porquinha protagonista de uma série de livros.

Nesse novo livro, Olívia não se conforma com o fato de todas as meninas sonharem em se tornar princesas. E, o pior, sempre com vestidos cor-de-rosa.

Até no Dia das Bruxas as garotas se vestem de princesa. E Olívia lembra que chocou sua turma ao surgir com uma fantasia assustadora de javali [...].

Ela quer mesmo ser diferente, mas nem sempre é fácil seguir um caminho alternativo. Porque as princesas dominam o mundo. Os contos de fadas, então, estão dominados por elas!

A solução para essa crise de identidade a atormenta, e a porquinha viaja diante de tantas possibilidades. Vai ser enfermeira, adotar órfãos de vários lugares do mundo ou virar repórter investigativa?

Até que tem uma ideia brilhante, que resolve de uma vez todos os dilemas.

Livro: “Olívia não quer ser princesa”

Autor: Ian Falconer

Editora: Globinho.

Disponível em: <<http://migre.me/iTJj>>. Acesso em: 23 abr. 2014. Fragmento. (P043203E4_SUP)

No trecho “Os contos de fadas, então, estão dominados por elas!”, a palavra “elas” está no lugar de

- A bruxas.
- B fadas.
- C garotas.
- D princesas.

Questão 18

P031050H6

Leia o texto abaixo.

O ás do esqui

Tudo estava branco. Nenhum ruído. Havia nevado durante a noite. Que beleza! Os coelhos saíram para esquiar. Eles deslizavam depressa, depressa e... pumba! Caíam na neve. Depois, recomeçavam. Era muito divertido!

Ivan, o porquinho, viu a diversão dos amigos e quis fazer o mesmo.

Ele se jogou na neve. E afundou até o pescoço!

– Está frio, ajudem-me!

Os coelhos o puxaram, mas Ivan era pesado. Apesar da dificuldade, eles conseguiram tirá-lo da neve.

O porquinho ficou totalmente branco, parecia um boneco de neve!

– Não gosto de inverno – disse Ivan. – Voltarei para casa, para esperar a primavera.

AMELIN, M. et al., 365 Histórias para sonhar. Ciranda Cultural, 2015, p. 14 (P031050H6_SUP)

Nesse texto, o porquinho ficou totalmente branco porque

- A) adoeceu por causa do frio.
- B) estava muito assustado.
- C) ficou coberto de neve.
- D) queria imitar os coelhos.

Questão 19

P030755H6

Leia o texto abaixo.



DAVIS, Jim. Disponível em: <<https://garfield.com/comic/1998/02/20>>. Acesso em: 24 mar. 2017. (P030755H6_SUP)

Esse texto é uma

- A fábula.
- B piada.
- C propaganda.
- D tirinha.

Questão 20

P031743E4

Leia o texto abaixo.

A Raposa convidou a Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso.
– Você não está gostando de minha sopa? – Perguntou, enquanto a cegonha bicava o líquido sem sucesso.
– Como posso gostar? – A Cegonha respondeu, vendo a Raposa lamber a sopa que lhe pareceu deliciosa.
Dias depois foi a vez da cegonha convidar a Raposa para comer na beira da Lagoa, serviu então a sopa num jarro largo embaixo e estreito em cima.
– Hummmm, deliciosa! – Exclamou a Cegonha, enfiando o comprido bico pelo gargalo – Você não acha?
A Raposa não achava nada, nem podia achar, pois seu focinho não passava pelo gargalo estreito do jarro. Tentou mais uma ou duas vezes e se despediu de mau humor, achando que por algum motivo aquilo não era nada engraçado.

Disponível em: <<https://kdmensagens.com/mensagem/a-raposa-convidou-a-cegonha-para-jantar>>. Acesso em: 9 jan. 2017. Fragmento. (P031743E4_SUP)

Nesse texto, qual é o trecho que dá ideia de tempo?

- A “A Raposa não achava nada,...”.
- B “Dias depois foi a vez da Cegonha convidar...”.
- C “...pois seu focinho não passava pelo gargalo...”.
- D “...serviu então a sopa num jarro...”.

Questão 21

P020264H6

Veja o texto abaixo.

O craque Pelé

Edison Arantes do Nascimento, [...] o Pelé, nasceu em 23 de outubro de 1940 (apesar de constar na Certidão de Nascimento o dia 21 de outubro), na cidade de Três Corações, Minas Gerais. É filho de Celeste e Dondinho (João Ramos do Nascimento).

Começou no futebol jogando pela equipe infanto-juvenil do Bauru Atlético Clube, o Baquinho, time de futebol amador da cidade de Bauru, estado de São Paulo. Pelo Baquinho conquistou o bicampeonato da Liga Citadina em 1954 e 1955.

Em 1956, Pelé foi levado por Waldemar de Britto, antigo meia-direita da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de 1934, para treinar no Santos e foi aprovado.

Disponível em: <<http://www.campeoesdofutebol.com.br/pele.html>>. Acesso em: 30 set. 2016. Fragmento. (P020264H6_SUP)

Nesse texto, Pelé foi levado para treinar no Santos no ano de

- A 1940.
- B 1954.
- C 1955.
- D 1956.

Questão 22

P020638H6

Leia o texto abaixo.**Um bolo quentinho saindo do forno**

Todos disseram que estavam muito ocupados.

A galinha, então, decidiu fazer tudo sozinha: colheu o milho, tirou a casca, transformou os grãos em farinha e fez o bolo.

Logo, aquele cheirinho gostoso de bolo assando espalhou-se pela fazenda.

O porco, a vaca, o gato e o cachorro ficaram aguardando atentamente.

Ao perceber, a galinha ruiva perguntou:

– Qual de vocês me ajudou a colher as espigas e a preparar o bolo?

Eles ficaram bem quietinhos. E a galinha continuou:

– Então, somente eu e meus filhinhos iremos saborear este delicioso bolo.

365 Histórias para ler e sonhar. Barueri, SP. Ciranda Cultural, 2014, p. 49. (P020638H6_SUP)

Qual é a personagem principal dessa história?

A A galinha.

B A vaca.

C O cachorro.

D O porco.

Questão 01

P030894H6

Leia o texto abaixo.

O balanço

Em uma árvore no alto da colina
Tinha um balanço que hoje é lembrança.
Lá ficaram os sonhos da menina
Se balançando em fantasias de criança.

A menina até no céu cantarolava
E sua voz se espalhava na colina
Quanto mais o balanço balançava
Mais alto cantava a menina. [...]

Um dia deixou de ser criança
Mas não matou dentro dela menina
Quer retornar pro balanço que balança
Quando o balanço já não está mais na colina.

Disponível em: <<https://www.luso-poemas.net/modules/news/pages.php?tag=crian%E7a>>. Acesso em: 15 ago. 2017. (P030894H6_SUP)

Nesse texto, a menina

- A deixou de gostar de balanço.
- B deixou o balanço para outra menina.
- C esqueceu onde fica a colina.
- D sentiu saudades do tempo de criança.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

Curiosidades sobre os animais:

Acredite se quiser: os peixes fazem sim xixi na água. Na prática, é possível afirmar que os peixes ingerem pouco líquido. Essa troca de água com o ambiente acontece de forma natural.

Os peixes fazem com que uma pequena quantidade de água entre pela boca e siga para as brânquias, órgãos respiratórios. Esse líquido pode entrar no organismo por osmose. A água passa, então, pelo rim do peixe, que se dedica a eliminar o excesso por meio do xixi.

Esse processo ajuda os peixes a eliminarem também o excesso de sais. Os peixes ainda retiram o oxigênio da água, levando-o a passar para o sangue. O processo dura apenas poucos segundos.

Os peixes que vivem no mar são um pouco diferentes e fazem menos xixi do que os peixes de água doce. Essa diferença acontece porque nos rios os peixes precisam se livrar do excesso de água por meio das brânquias, ou guelras, órgãos que ficam na lateral do corpo do animal.

Vale lembrar que os peixes não necessitam de água para hidratação, como acontece com os homens e outros animais terrestres.

MIRANDA, Juliana. Disponível em: <<http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/peixes-bebem-agua-e-fazem-xixi.html>>. Acesso em: 25 jul. de 2016. (P031310G5_SUP)

Questão 02

P030900H6

Esse texto serve para

- A contar uma história.
- B dar uma informação.
- C ensinar uma tarefa.
- D mostrar uma campanha.

Questão 03

P031310G5

De acordo com esse texto, os peixes levam o oxigênio para

- A a água.
- B as guelras.
- C o sangue.
- D os rins.

Questão 04

P030892H6

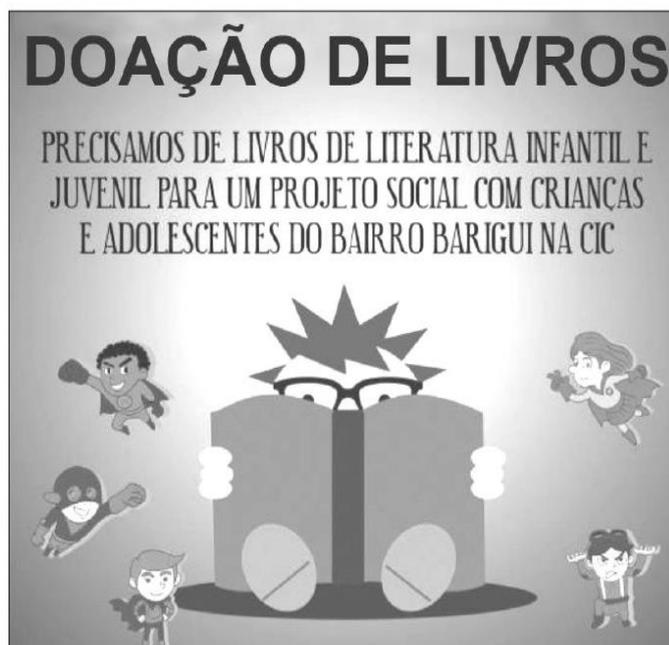
Nesse texto, qual é o trecho que dá ideia de lugar?

- A “Acredite se quiser: os peixes fazem sim xixi na água.”.
- B “... ajuda os peixes a eliminarem também o excesso de sais.”.
- C “O processo dura apenas poucos segundos.”.
- D “... os peixes não necessitam de água para hidratação,...”.

Questão 05

P030898H6

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <http://fotoagenda.blogspot.com.br/2015/02/doacao-de-livros-projeto-barracao-da_8.html>. Acesso em: 8 fev. 2018.
(P030898H6_SUP)

Esse texto serve para

- A contar uma história.
- B divertir o leitor.
- C divulgar uma campanha.
- D ensinar uma brincadeira.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

O aniversário do Sr. Leão

Conversavam a Girafa e a Elefanta, muito animadas, e sabes do que falavam?

Queriam festejar o aniversário do Senhor Leão e convidar todos os animais da selva!

A Pomba e o Senhor Mocho foram encarregados de avisar toda a selva.

No dia seguinte, com um sol radioso, puseram-se a trabalhar. Fizeram um grande bolo para que chegasse para todos. Formaram uma grande orquestra e deixaram tudo preparado.

O Macaquinho Titi e o Pardal Lelé ficaram responsáveis por chamarem o Leão e toda a sua família, que não sabiam de nada.

Quando chegou, o Leão ficou muito comovido e feliz.

Cantaram para ele os parabéns e começou a festa, que durou uma semana inteira!

Disponível em: <<https://www.omeubebe.com/criancas/atividades-jogos/contos-infantis-o-aniversario-do-sr-leao>>. Acesso em: 14 fev. 2017.
(P030895H6_SUP)

Questão 06

P030896H6

De acordo com esse texto, o momento mais emocionante foi quando

- A o Leão chegou à festa surpresa.
- B o Macaquinho Titi foi chamar a família do Leão.
- C os animais fizeram um grande bolo.
- D os animais formaram uma grande orquestra.

Questão 07

P030895H6

No trecho “Cantaram para **ele** os parabéns...”, a palavra “ele” está no lugar de

- A Titi.
- B Lelé.
- C Leão.
- D Mocho.

Questão 08

P030893H6

Leia o texto abaixo.

Alimentação: um prato cheio de saúde

Uma boa alimentação é composta de alimentos frescos e de diversos tipos. Para ter boa saúde, as pessoas necessitam, entre outras coisas, de uma alimentação nutritiva (cheia de vitaminas) e variada. Quanto mais coloridas forem suas refeições mais você irá crescer com energia e tornar-se resistente às doenças.

Muitas pessoas gostam de comer apenas doces, sanduíches, hambúrgueres e beber muito refrigerante. Tudo isso pode matar a fome, porém não é uma alimentação nutritiva, por isso evite alimentos industrializados e procure sempre consumir alimentos naturais.

Disponível em: <<https://goo.gl/4SBJHi>>. Acesso em: 28 jul. 2017. (P030893H6_SUP)

Qual é o assunto desse texto?

- A A alimentação saudável.
- B A importância das vitaminas.
- C As comidas industrializadas.
- D As cores dos alimentos.

BL01P03

Questão 09

P030902H6

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <goo.gl/xW5E2acontent_copy>. Acesso em: 10 jul. 2017. (P030902H6_SUP)

Esse texto serve para

- A contar uma história.
- B divulgar uma campanha.
- C ensinar como lavar as mãos.
- D vender um produto de limpeza.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

O leão e o mosquito

Um leão ficou com raiva de um mosquito que não parava de zumbir ao redor de sua cabeça, mas o mosquito não deu a mínima.

– Você está achando que vou ficar com medo de você só porque você pensa que é rei? – disse ele altivo, e em seguida voou para o leão e deu uma picada ardida no seu focinho.

Indignado, o leão deu uma patada no mosquito, mas a única coisa que conseguiu foi arranhar-se com as próprias garras. O mosquito continuou picando o leão, que começou a urrar como um louco. No fim, exausto, enfurecido e coberto de feridas provocadas por seus próprios dentes e garras, o leão se rendeu. O mosquito foi embora zumbindo para contar a todo mundo que tinha vencido o leão, mas entrou direto numa teia de aranha. Ali o vencedor do rei dos animais encontrou seu triste fim, comido por uma aranha minúscula.

Disponível em: <<https://goo.gl/6EmMne>>. Acesso em: 6 fev. 2017. (P030903H6_SUP)

Questão 10

P030904H6

No fim desse texto, o mosquito

- A deu picadas na aranha para se defender.
- B foi derrotado por um animal menor que ele.
- C teve pena do leão.
- D virou o rei dos animais.

Questão 11

P030903H6

O que fez com que essa história acontecesse?

- A O leão dar uma patada no mosquito.
- B O leão ter se ferido com suas garras.
- C O mosquito ser comido pela aranha.
- D O mosquito zumbir na cabeça do leão.

Questão 12

P030905H6

Esse texto é uma

- A entrevista.
- B fábula.
- C notícia.
- D piada.

Questão 13

P030629G5

Leia o texto abaixo.**Saiba tudo sobre o Pica-Pau!**

Ele existe de verdade!

Diferente dos desenhos, o pica-pau de verdade vive em família e não come frango! Mas, assim como o personagem, a ave também faz o maior barulhão bicando troncos de árvores.

Ainda há diferenças entre os dois. O Pica-pau do desenho martela árvores para, basicamente, irritar os outros. Mas o da vida real usa essa técnica para conseguir comida.

Os machos também podem batucar na madeira para marcar território e atrair namoradas. É tanta batucada que o bicho pode dar 20 bicadas por segundo! Isso é muito rápido!

Disponível em: <<http://recreio.uol.com.br/noticias/zoo/saiba-tudo-sobre-o-pica-pau.phtml#VhUfKOxViko>>. Acesso em: 7 out. 2015. Fragmento adaptado. (P030629G5_SUP)

De acordo com esse texto, o Pica-pau do desenho martela árvores para

- A atrair as namoradas.
- B conseguir comida.
- C irritar os outros.
- D marcar território.

Questão 14

P030899H6

Leia o texto abaixo.

A palavra “dinossauro” significa “lagarto terrível”. Eles foram as maiores criaturas terrestres a habitar o planeta. Alguns eram inofensivos e se alimentavam de plantas. Outros eram caçadores cruéis, que abocanhavam suas vítimas com dentes afiadíssimos, para comer sua carne.

Até o momento já são conhecidas cerca de mil espécies de dinossauros. Os dinossauros foram os animais mais bem sucedidos na história do planeta. Eles viveram 140 milhões de anos na Terra, o homem existe há apenas 2 milhões e meio de anos!

A teoria mais aceita sobre a extinção dos Dinossauros é a queda de um meteoro na península de Yucatan, no México.

Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/trabalho/dinossauros>>. Acesso em: 14 maio 2017. (P030899H6_SUP)

Qual é o assunto desse texto?

- A A idade do homem na Terra.
- B A península no México.
- C A queda de um meteoro.
- D A vida dos dinossauros.

Questão 15

P030897H6

Leia o texto abaixo.

Imóveis
Aluguel e venda
Vende-se Casa com 02 quartos, sala, cozinha, Banheiro e pátio grande. Localizada no Cerro das Irmandades. Valor R\$50.000,00. Contato: 84085570

Disponível em: <<http://fronteirameridional.blogspot.com.br/2015/09/classificados-automoveis-motos-e-imoveis.html>>. Acesso em: 6 fev. 2018.
(P030897H6_SUP)

Esse texto é

- A um anúncio.
- B um cartaz.
- C uma notícia.
- D uma tirinha.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

A galinha ruiva

Era uma vez uma galinha ruiva, que morava com seus pintinhos numa fazenda.

Um dia, ela percebeu que o milho estava maduro, pronto para ser colhido e virar um bom alimento. A galinha ruiva teve a ideia de fazer um delicioso bolo de milho. Todos iam gostar!

Era muito trabalho: ela precisava de bastante milho para o bolo. [...] Foi pensando nisso que a galinha ruiva encontrou seus amigos:

– Quem pode me ajudar a colher o milho para fazer um delicioso bolo? – Eu é que não, disse o gato. Estou com muito sono.

– Eu é que não, disse o cachorro. Estou muito ocupado. [...]

– Eu é que não, disse a vaca. Está na hora de brincar lá fora.

Todo mundo disse não.

Então, a galinha ruiva foi preparar tudo sozinha: colheu as espigas, debulhou o milho, moeu a farinha, preparou o bolo e colocou no forno.

Quando ele ficou pronto... então a galinha ruiva disse:

– Quem foi que me ajudou a colher o milho, preparar o milho, para fazer o bolo?

Todos ficaram bem quietinhos. (Ninguém tinha ajudado.)

– Então quem vai comer o delicioso bolo de milho sou eu e meus pintinhos apenas. Vocês podem continuar a descansar olhando.

Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=22>>. Acesso em: 12 jul. 2017. (P030935H6_SUP)

Questão 16

P030935H6

Nesse texto, os amigos da galinha ruiva foram

- A bagunceiros.
- B desatentos.
- C espertos.
- D preguiçosos.

BL01P03

Questão 17

P030936H6

Qual é o personagem principal dessa história?

- A A galinha.
- B A vaca.
- C O cachorro.
- D O gato.

Questão 18

P030937H6

Leia o texto abaixo.

Rússia**O que vemos pelo caminho**

A planície predomina na paisagem, temos também os montes Urais. No norte, onde é bastante frio, temos muitas áreas desertas e a vegetação tundra. Há dois tipos de floresta no país: Taiga e Mista. As áreas mais férteis estão ao sul e a leste fica a Sibéria.

Não deixe de visitar

A capital Moscou, a Praça Vermelha e a Catedral de São Basílio. A cidade europeia de São Petersburgo. Conheça os museus do país.

Fique por dentro

A Rússia é o maior país do mundo e ocupa um território cerca de duas vezes o tamanho do Brasil. Ela é banhada por 12 mares e possui 11 fusos horários. Na parte mais fria do país, a noite pode durar até 60 dias!!! Que frio...

Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/trabalho/paises-do-mundo-russia>>. Acesso em: 12 set. 2017. (P030937H6_SUP)

No trecho "**Ela** é banhada por 12 mares...", a palavra "ela" substitui

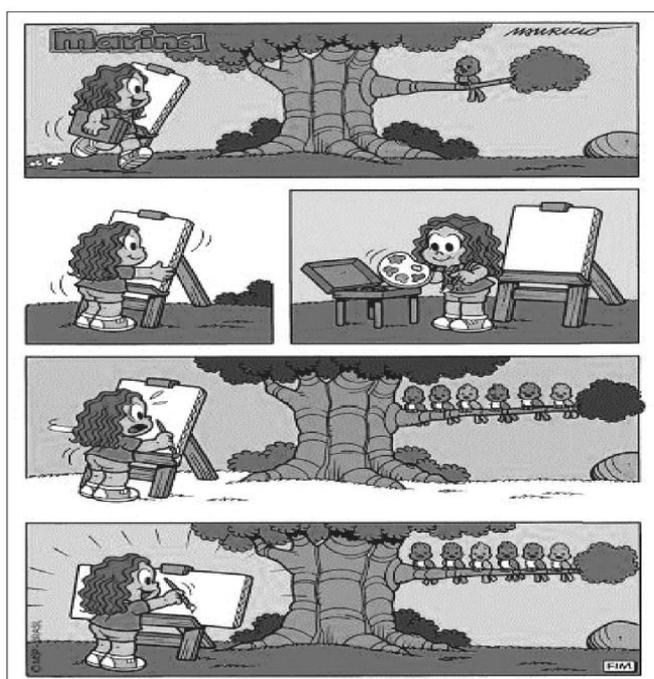
- A Catedral de São Basílio.
- B Praça Vermelha.
- C Rússia.
- D Sibéria.

BL01P03

Questão 19

P030901H6

Leia o texto abaixo.

Disponível em: <<https://goo.gl/VSrsuG>>. Acesso em: 29 set. 2017. (P030901H6_SUP)

Nesse texto, a menina

- A arrumou a tela para pintar todos os pássaros.
- B desistiu de pintar os pássaros.
- C escolheu um pássaro para pintar.
- D mudou de lugar para fazer sua pintura sossegada.

BL01P03

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

Cachorro de papel ganha vida em peça gratuita para crianças em SP

Você deve conhecer a história de Pinóquio, aquele boneco de madeira que vira um menino de verdade com a ajuda de uma fada e vive mentindo por aí.

Na história de “Rabisco - Um Cachorro Perfeito” não existe fada, nem nariz que cresce. Mas existe um cão desenhado por um menino que também sai do papel e ganha vida.

No espetáculo, que acontece em São Paulo no próximo fim de semana, nos dias 8 e 9 de agosto, o cachorro é abandonado pelo dono [...].

A partir daí, Rabisco foge e vai viver aventuras em um centro urbano: é perseguido por cães de rua, enfrenta a carrocinha, desvia de carros em alta velocidade e encara pessoas que zombam da sua aparência rabiscada. Tudo isso para procurar um artista que dê ao garoto o desenho de um belo companheiro.

A peça faz parte da comemoração de dez anos do grupo de teatro Maracujá Laboratório de Artes. [...]

PARA CONFERIR

“Rabisco - Um Cachorro Perfeito”

ONDE Teatro Cacilda Becker - r. Tito, 295, Lapa; tel: (99) 9999-9999

QUANDO 8 e 9 de agosto, às 16h

QUANTO grátis

Disponível em : <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/08/1664121-cachorro-de-papel-ganha-vida-em-peca-gratuita-para-criancas-em-sp.shtml>>.
Acesso em: 14 ago. 2015. Fragmento. (P030714G5_SUP)

Questão 20

P030714G5

De acordo com esse texto, quem vive aventuras em um centro urbano?

- A Um artista.
- B Um boneco.
- C Um cachorro.
- D Um garoto.

BL01P03

Questão 21

P030906H6

Nesse texto, qual é o trecho que dá ideia de tempo?

- A “A peça faz parte da comemoração de dez anos do grupo...”.
- B “... aquele boneco de madeira que vira um menino...”.
- C “... é perseguido por cães de rua, enfrenta a carrocinha...”.
- D “No espetáculo, que acontece em São Paulo...”.

Questão 22

P030907H6

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://patinandocantando.blogspot.com.br/2013/06/armandinho-e-os-patins.html>>. Acesso em: 13 fev. 2017. (P030907H6_SUP)

Nesse texto, o menino

- A desistiu de comunicar com os patinhos.
- B fez confusão com a fala da menina.
- C ficou irritado com os patinhos.
- D queria aprender a andar de patins.

BL01P03

