



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

**ANDREIA SERRA AZUL DA FONSECA**

**PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC:**  
**Reflexos no Planejamento e na Prática Escolar**

**Fortaleza**  
**2013**

ANDREIA SERRA AZUL DA FONSECA

**PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC:**

**Reflexos no Planejamento e na Prática Escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação do Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Professora Doutora Maristela Lage Alencar

Coorientador: Professor Doutor Cláudio de Albuquerque Marques

Fortaleza - Ceará

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- F742p Fonseca, Andreia Serra Azul da.  
Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC : reflexos no planejamento e na prática escolar /  
Andreia Serra Azul da Fonseca. – 2013.  
148 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.  
Área de Concentração: Avaliação educacional.  
Orientação: Profa. Dra. Maristela Lage Alencar.  
Coorientação: Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques.
- 1.Alfabetização – Avaliação – Ceará. 2.Prática de ensino – Ceará. 3.Escolas públicas –  
Organização e administração – Ceará. 4.Programa Alfabetização na Idade Certa. I. Título.

ANDREIA SERRA AZUL DA FONSECA

**PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC:**

**Reflexos no Planejamento e na Prática Escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação do Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Professora Doutora Maristela Lage Alencar

Coorientador: Professor Doutor Cláudio de Albuquerque Marques

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dra. Maristela Lage Alencar (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professor Dr. Cláudio de Albuquerque Marques  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professor Dr. Nicolino Trompieri Filho  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora Dra. Edivone Meire Oliveira  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Professora Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### **DEDICATÓRIA**

*Ao Marlos, meu amor, meu marido, meu companheiro, e aos nossos queridos filhos, Victor e Álvaro, nossa maior alegria de viver.*

*Ao Fonsêca e à Iracema, meus pais, a Ernesto e Máira, meus irmãos, que sempre me apoiaram nesta longa caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

Embora uma tese seja um trabalho individual, muitos contribuíram para sua conclusão. Dessa forma, expresso meus sinceros agradecimentos às instituições e pessoas sem as quais o presente trabalho não seria possível.

Agradeço a Deus e Nossa Senhora, pela força e coragem durante toda esta longa jornada.

Ao Professor Cláudio de Albuquerque Marques, pelas valiosas orientações e demonstração de confiança, quando convidada a participar dos projetos PAIC e PROJOVEM, meu sincero agradecimento.

Aos professores da banca examinadora, Professor Nicolino Trompieri Filho, Professora Edivone Meire Oliveira e Professora Lia Matos Brito de Albuquerque, pelas preciosas contribuições.

Às minhas amigas do coração que desde a graduação (idos de 1995) me apoiam, ajudam e incentivam. Verdadeiras AMIGAS durante todos esses anos: Edivone Meire Oliveira e Sinara Mota Neves de Almeida. Obrigada pelas grandiosas e sempre disponíveis contribuições acadêmicas e pela amizade compartilhada.

Às amigas Ana Paula Medeiros, Débora Leite, Denise Correia, Joyce Oliveira, Rani Monteiro, Regina Esteves, Socorro Sousa, Tânia Viana e Teresa Monteiro, pela amizade e momentos compartilhados.

Agradeço à Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade de obter o título de Doutora em Educação.

À equipe da Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sempre disponível.

Ao Eixo de Avaliação Externa do Programa Alfabetização na Idade Certa da UFC, pela oportunidade de trabalhar com pesquisa, me levando a vivenciar ricas experiências.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico, pela concessão da bolsa durante os três (3) anos em que atuei no Eixo de Avaliação Externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (Convênio SEDUC/FUNCAP/UFC).

À Secretaria Estadual de Educação do Ceará, à Secretaria Municipal de Fortaleza e Secretarias dos Municípios, que concederam espaços para aplicar meus instrumentos de avaliação nos momentos de cursos de formação com os professores.

Agradeço à Editora Aprender, que colaborou e cedeu o espaço de suas formações para aplicação dos instrumentos.

À Universidade Infantil e toda sua equipe, por acolher, sempre que precisei, meu pequeno Álvaro (2 anos), com todo carinho, profissionalismo e sempre de coração aberto.

Um agradecimento especial e reconhecido aos colegas professores, sujeitos desta pesquisa, pela boa vontade e disponibilidade com que me receberam, contribuindo com suas reflexões sobre suas experiências como professores alfabetizadores do PAIC.

Finalmente quero agradecer à minha família:

Aos meus pais, Fonsêca e Iracema, pela solidez de princípios, que sempre me guiaram pelo caminho do amor, carinho, respeito, responsabilidade, confiança e solidariedade.

Aos meus irmãos, Ernesto e Maíra, e meus cunhados, Luciani Oliveira e Audálio Sampaio, por estarem ao meu lado e me apoiarem em todos os momentos.

A todos meus tios, tias, primos, primas e amigos por me acompanharem sempre, incentivando com carinho.

Ao Sr. Chaves, Dona Aracy, meus sogros, Max, Adriana, Miriam, meus cunhados, por estarem sempre na torcida.

Aos meus queridos sobrinhos, Leonardo, Henrique, Lucas, Bianca e Eduardo, que me proporcionam sempre momentos de descontração e alegria.

Ao Victor (10 anos), pelo incentivo e carinho, e Álvaro (2 anos), pelos abraços, risos e choros, fruto de nosso amor e nossa maior alegria de viver!!!

Por fim, ao meu companheiro Marlos, pelo estímulo, amizade, carinho, paciência e por ter sido sempre disponível a me ajudar, me apoiando incondicionalmente, além de cuidar com carinho e amor dos nossos filhos em minhas intermináveis ausências (sem o seu apoio não seria possível), te amo hoje e sempre!

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora e amiga Maristela Lage Alencar, orientadora de toda minha vida, agradeço por meu ingresso na pesquisa, por sempre acreditar em mim, por sua amizade e sua valiosa ajuda e persistência na concretização deste projeto, sem a senhora não seria possível. **MUITO OBRIGADA!** Agradeço também à sua família: Sr. Dirceu, Daniel, Marília e Mara, por todo carinho recebido, pelo incentivo e por ceder tantas vezes a presença de Maristela, em suas vidas, às minhas orientações.



É preciso não esquecer essa evidência: as crianças pequenas, bem antes de desenharem e traçarem letras aprendem a falar, a manipular a linguagem oral. Por intermédio da família, lêem a realidade do mundo antes de poderem escrever. Em seguida, apenas escrevem o que já aprenderam a dizer.

Paulo Freire, 1991

## RESUMO

No Brasil, a partir sobretudo da década de 1990, instala-se a lógica da equidade, mediante ações de regulação, fiscalização e avaliação dos serviços oferecidos para a promoção da eficácia e da eficiência dos serviços públicos. Para tanto, o governo federal utiliza-se de sistemas de avaliação em larga escala, como forma de melhor conhecer o desempenho escolar dos estudantes; situação socioeconômica, cultural e escolar dos estudantes; o perfil e a prática de gestão dos diretores; o perfil e práticas pedagógicas dos professores e infraestrutura das escolas. Mediante o conhecimento da realidade educacional, busca elaborar políticas públicas impactantes na qualidade do ensino. No caso do Ceará, em 2007, foi implementado o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, com a finalidade de alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino até 7 anos de idade, através de cinco eixos interdependentes e simultâneos: i) eixo de alfabetização; ii) eixo de educação infantil; iii) eixo de literatura infantil; iv) eixo de gestão municipal e v) eixo de avaliação externa. Apesar dos resultados positivos do PAIC apresentados pelo SPAECE-Alfa, o presente trabalho teve como objetivo analisar os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais especificamente dos Eixos de Avaliação e de Alfabetização, no cotidiano escolar, notadamente no planejamento e na prática educacional dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do Estado do Ceará. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, foi realizada com uma amostra de 161 professores do 2º ano do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Ceará que participam do PAIC, mediante a aplicação de um questionário com 17 questões objetivas e 10 subjetivas. Os resultados confirmaram as hipóteses firmadas de que o PAIC contribuiu positivamente para modificar a prática e o planejamento dos professores, influenciando no cotidiano do professor, quer pelas formações recebidas, pelos materiais disponibilizados, quer pela presença efetiva das avaliações externas e seus resultados. No entanto, o ineditismo dos resultados aponta para a adoção, por parte de professores, de critérios e de características de avaliação externa em larga escala, com a utilização de matrizes e descritores, em avaliações escolares.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa; PAIC; Planejamento; Prática Escolar.

## ABSTRACT

In Brazil, starting mainly in the 1990s, settles the logic of equity shares through regulation, inspection and evaluation of the services provided to promote the effectiveness and efficiency of public services. The federal government makes use of this kind of large-scale evaluation systems as a way to better understand the academic performance of students, socioeconomic, cultural and educational situation of students; listing and practice management directors; profile and pedagogical practices of teachers and infrastructure of schools. Through the knowledge of educational reality, seeks to formulate public policies for impacting the quality of education. In the case of Ceará, in 2007, the Literacy Program at the Right Age (PAIC) was implemented in order to alphabetize all children in public school until age 7 through five interdependent and simultaneous axes: i) axis literacy, ii) axis early childhood education; iii) axis of children's literature, iv) axis municipal management, and v) axis external evaluation. Despite of the positive results presented by PAIC SPAECE-Alpha, the present study aimed to analyze the effects of the Literacy Program at the Right Age (PAIC), more specifically Axes Assessment and Literacy, at school, especially in the planning and in educational practice of teachers of classes from 2nd year of elementary school of public schools in the state of Ceará. The research, qualitative and quantitative, was conducted with a sample of 161 teachers in the 2nd year of Elementary Education of the State of Ceará. Public Schools participating in the PAIC, by applying a questionnaire with 17 objective and 10 subjective questions. The results confirmed the hypothesis that signed PAIC contributed positively to modify the practice and teacher planning, influencing the daily life of the teacher, or by information received by the materials provided, either by the actual presence of the external evaluations and their outcomes. However, the uniqueness of the results points to the adoption by teachers of criteria and characteristics of external evaluation on a large scale with the use of matrices and descriptors in school evaluation.

**Keywords:** External Evaluation; PAIC; Planning; Teaching Practice.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição da amostra por sexo .....	80
Tabela 2 -	Faixa etária dos professores do 2º ano do ensino fundamental .....	80
Tabela 3 -	Distribuição da amostra por tempo de serviço no PAIC .....	80
Tabela 4 -	Como os professores avaliam seus alunos .....	82
Tabela 5 -	Consequências da provinha PAIC no planejamento .....	87
Tabela 6 -	Frequência de Utilização da Matriz Curricular no cotidiano escolar ....	93
Tabela 7 -	Diferença entre Matriz Curricular e Matriz de Referência .....	94
Tabela 8 -	Frequência de Utilização no cotidiano e planejamento escolar .....	95
Tabela 9 -	Utilização da Matriz de Referência do PAIC no cotidiano escolar .....	95
Tabela 10 -	Formações de que os professores participaram .....	99
Tabela 11 -	Apoio pedagógico oferecido ao professor para planejamento .....	101
Tabela 12 -	Quem oferece apoio pedagógico .....	102
Tabela 13 -	Mudanças nas aprendizagens dos alunos em decorrência da entrada do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) nas escolas .....	103
Tabela 14 -	Categorias que influenciam no sucesso ou fracasso do aluno .....	106

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 -	Sistemas próprios de avaliação do Ceará .....	60
Gráfico 2 -	Fontes de pesquisa e materiais utilizados para planejamento das aulas.	101

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 -	Práticas Avaliativas .....	37
Quadro 2 -	Principais Avaliações Externas em Larga Escala Internacional, Nacionais e Estaduais .....	43
Quadro 3 -	Objetivos e Resultados da Pesquisa sobre Analfabetismo no Ceará .....	51
Quadro 4 -	Distribuição das categorias do questionário .....	77

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 -	Mapa dos resultados do SPAECE 2007 a 2011 .....	53
Figura 2 -	Etapas da Provinha PAIC .....	64
Figura 3 -	Coleção PAIC, prosa e poesia .....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliações da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
MC	Matriz Curricular
MEC	Ministério da Educação
MRP	Matriz de Referência do PAIC
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
RCB	Referenciais Curriculares Básicos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
SPAECE-Alfa	Sistema Permanente de Avaliação da Alfabetização do Estado do Ceará
SPSS	<i>Software Statistical Package for the Social Sciences</i>
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
URCA	Universidade Federal Vale do Acaraú
UVA	Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	26
3	AValiaÇÃO EDUCACIONAL.....	35
3.1	Avaliação educacional externa em larga escala.....	40
3.2	Avaliação escolar interna X avaliação externa em larga escala.....	47
4	PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) .....	49
4.1	Eixos do Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC.....	56
4.1.1	<i>Eixo de Avaliação Externa do PAIC</i> .....	58
4.1.1.1	<i>A Matriz de Referência</i> .....	61
4.1.1.2	<i>Os Instrumentos de Avaliação</i> .....	62
4.2	Eixo de Alfabetização do PAIC.....	65
5	METODOLOGIA.....	70
5.1	Natureza da pesquisa.....	71
5.2	Sujeitos.....	72
5.3	Amostra da pesquisa.....	72
5.4	Conceitos de avaliações.....	73
5.5	Instrumentos de avaliação da pesquisa.....	75
5.5.1	<i>Pré-teste do Instrumento</i> .....	75
5.5.2	<i>Instrumento</i> .....	75
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	79
6.1	O perfil dos professores: sexo, idade e tempo de experiência no PAIC.....	79
6.2	Impactos da Avaliação.....	81
6.2.1	<i>O ato de avaliar</i> .....	81
6.2.2	<i>As consequências da Provinha PAIC no planejamento, aprendizagem e prática escolar</i> .....	86
6.2.2.1	<i>No planejamento</i> .....	87
6.2.2.2	<i>Na aprendizagem dos alunos</i> .....	89
6.2.2.3	<i>Na prática escolar</i> .....	89
6.2.2.4	<i>A utilização da Provinha PAIC</i> .....	90
6.3	Influência da matriz curricular e de referência no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar.....	93



6.4	Influência das formações no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar.....	96
6.4.1	<i>No planejamento</i> .....	97
6.4.2	<i>Na aprendizagem dos alunos</i> .....	97
6.4.3	<i>Na prática escolar</i> .....	98
6.4.4	<i>As formações recebidas</i> .....	99
6.5	Influência do PAIC, na perspectiva do professor, na aprendizagem e prática escolar.....	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICE (questionário) .....	130
	ANEXOS.....	135

## 1 INTRODUÇÃO

A lógica da igualdade de direitos das políticas públicas brasileiras consolidadas nos anos de 1980, baseada na democratização das ações do Estado, em sua organização social, passou a ser amalgamada, na década seguinte, segundo a lógica da equidade, mediante ações de regulação, fiscalização e avaliação dos serviços oferecidos: promoção da eficácia e da eficiência dos serviços públicos (BARONE, 2004; PROENÇA; COSTA; MONTAGNER, 2006).

Instituiu-se, para esse fim, a descentralização estatal, como instrumento de modernização da gestão pública: eficiência nos gastos, com vistas à correção das discrepâncias educacionais no País e responsabilização dos efeitos pretendidos, de modo a obter resultados substanciais na redução das desigualdades sociais. Diante disso, o governo, apesar das inúmeras crises financeiras que ocasionaram limitações orçamentárias, foi forçado a expandir a oferta de serviços básicos e investimentos em infraestrutura, que deveriam ser conduzidos de forma eficaz e eficiente, mediante a racionalidade técnico-administrativa e financeira (CHIECHELSKI, 2005; MELO, 1997; TEDESCO, 2003).

O Brasil, por conseguinte, ainda se encontrava, na década de 1990, na luta por uma escola para todos, por meio de políticas de acesso à educação e de ações voltadas para a orientação das políticas públicas e da qualidade da educação ofertada. A legislação brasileira, vale recordar, assegurava o acesso, contudo não dispunha de meios para afiançar a qualidade educacional. Nesse cenário, a responsabilização e a prestação de contas com a sociedade guiarão os governos democráticos subsequentes. Com esse intento, no final da década de 1980, o modelo inglês *accountability* (responsabilização) imperou na área educacional brasileira, mediante a centralização do currículo, criação de sistemas de avaliação e descentralização das ações governamentais (EARL, 1999; ESCUDERO, 2003; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; VIANNA, 2009).

Esse modelo refletiu, visivelmente, na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997; na determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais, emitida pelo Conselho Nacional de Educação, em 1998; e na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, entre outras iniciativas do governo federal.

Em comunhão com as iniciativas governamentais, a legislação brasileira, da mesma forma, proclama a política de responsabilização dos serviços ofertados, a principiar

pela Constituição Federal do Brasil de 1988, que determina a descentralização dos serviços públicos para os Estados, municípios e Distrito Federal, de forma colaborativa. Determina, ao mesmo tempo, que haja avaliação dos serviços prestados e garantia de uma educação de qualidade (Art. 211), além da fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum, respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

A Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sistematizando os preceitos da Constituição Federal, determina que o ensino deve garantir um padrão mínimo de qualidade (Artigo 3º e 4º) e promover a articulação entre União, Estados e Municípios (Artigos 8º, 10 e 11). Determina, no Art. 9º, inciso IV, que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – recomendado pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, no Art. 214, da mesma forma que as Leis supracitadas –, entre seus objetivos e prioridades, estabeleceu:

- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Fundamentados nas determinações legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) têm como fundamento os modelos das primeiras experiências brasileiras de reforma curricular, que ocorreram no Brasil, na década de 1980, nos municípios de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, bem como na experiência espanhola. Intentava-se a ressignificação dos conteúdos, daí adotar medidas interdisciplinares para esse fim. Os temas transversais, que perpassavam as disciplinas tradicionais do currículo, eram recomendados com vistas à atualização dos conteúdos e sua integração com o meio sociocultural e suas diversas linguagens.

Do mesmo modo, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio –, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com caráter de obrigatoriedade. Vale registrar que a Câmara de Educação Básica do CNE considera que uma proposta curricular deve ser operacionalizada

mediante uma gestão democrática. Para tanto, deve-se considerar a questão da autonomia e da proposta pedagógica da escola.

Justamente com esse objetivo de educação para todos, de socialização histórica dos conhecimentos, também construídos para sua totalidade, o CNE preocupou-se firmemente em relação às questões de como ensinar melhor e, ao mesmo tempo, à forma como as crianças pensam e aprendem, sobretudo as teorias construtivistas e socioconstrutivistas. As questões relativas às diferenças socioculturais, locais, regionais, de gênero, sexualidade, étnico-raciais, entre outras, ficaram submersas. Com alguns esforços pontuais, observa-se o caso das pesquisas sobre variações linguísticas e acolhimento dos diferentes dialetos, no caso do Brasil.

Na década de 1990, os discursos sobre essas temáticas reaparecem no cenário educacional, fundamentados nas teorias pós-críticas do currículo. Vale destacar que essas teorias apontam outras dimensões de desigualdades e injustiças sociais. Discutem temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. A democracia, aqui, não é mais entendida como a busca de igualdade básica, mas como respeito às diferenças. Buscam-se, sob essa perspectiva, para além dos direitos sociais, os direitos humanos, a exemplo dos direitos das crianças, mulheres, homossexuais, índios, negros, pessoas com deficiências, dentre outras.

Nesse cenário, o MEC adere às políticas de avaliação em larga escala, como meio de conferir a situação educacional do País e gerar políticas públicas voltadas à qualidade da educação, ao estabelecer o primeiro empreendimento para esse fim: o Sistema de Avaliação da Educação no Brasil (SAEB), em 1990. Destaca-se que a questão das diferenças tem sido contemplada na legislação brasileira desde a primeira LDB (1961), passando pela reforma de 1971 e consolidando-se na nova LDB (1996), que tem afirmado um currículo assim pautado: parte comum obrigatória (75%) e diversificada (25%). Diante de variadas alterações e como medida para o cumprimento da base comum nacional do currículo, o governo federal necessitava regular e avaliar os serviços educacionais prestados.

Por certo o SAEB foi criado para aferir o desempenho escolar; conhecer a situação socioeconômica, cultural e escolar dos estudantes; pesquisar o perfil e a prática de gestão dos diretores; averiguar o perfil e práticas pedagógicas dos professores e a infraestrutura das escolas. Concomitantemente, de forma multidimensional, objetivava acompanhar a qualidade educacional do País, com vistas à determinação de políticas públicas adequadas à melhoria educacional.

A avaliação educacional em larga escala reveste-se de importância, tornando-se uma imprescindível aliada das políticas públicas educacionais. O Plano Nacional de Educação (decênio 2001-2010) recomenda que o sistema nacional de avaliação seja auxiliado por sistemas estaduais e municipais, respeitando, dessa forma, a lógica da descentralização. Para operacionalizar essas metas, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2001).

Em 2005, soma-se às avaliações em larga escala o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para avaliar a qualidade da educação, estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP<sup>1</sup>). Constitui, de fato, um indicador de qualidade da educação nacional, através do desempenho dos alunos na Prova Brasil, dos índices de aprovação, repetência e evasão escolar. Logo, permite que o Governo Federal acompanhe a evolução da qualidade da educação – indicador de proficiência e do fluxo escolar. Sinaliza, nesse aspecto, ao PDE-Escola<sup>2</sup>, quais deliberações devem ser consideradas prioritárias à assistência técnica e financeira.

Vale ressaltar que as diretrizes do novo Plano Nacional de Educação - PNE<sup>3</sup> para o decênio 2011-2020 privilegiam, dentre as 20 metas, ações em favor da formação dos professores e da alfabetização das crianças, conforme a Lei nº 8.035/2010.

Tais metas propõem a melhoria da gestão democrática do ensino público, destacando-se: Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até 2020; Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade; Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades; Meta 13 - Elevar a qualidade da educação dos professores; e Meta 16 - Formar,

---

<sup>1</sup> Suas metas e ações se caracterizam pela promoção de importantes estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro, subsidiando a formulação e a implementação de políticas públicas na área da Educação. A complexidade de sua missão vai muito além de elaborar exames diversos e significativos para a avaliação da Educação do nosso País (TUTTMA, 2011, p. 6).

<sup>2</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

<sup>3</sup> As diretrizes do PNE para 2011/2020: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade socioambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Disponível (Lei completa) em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7244&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino (PNE, 2013).

No caso do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) agrega-se ao acompanhamento da qualidade da educação no País, na medida em que objetiva auxiliar a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do Estado. Além disso, disponibiliza aos professores e gestores os resultados das avaliações desenvolvidas.

O SPAECE realiza avaliação universal das competências e habilidades dos alunos das escolas estaduais e municipais do Ensino Fundamental e Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Investigam-se, além disso, os dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, bem como o perfil e a prática dos professores e diretores. Mais específico, o SPAECE Alfa – vertente que integra o SPAECE – analisa o nível de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Ceará. Todas essas iniciativas repercutem nas escolas, incidindo, sobretudo, sobre seus profissionais, que se veem diante de responsabilidades sem precedentes (CEARÁ, 2007, 2008, 2009a; LIMA, 2007; LIMA; PEQUENO; MELO, 2008; MARQUES, OLIVEIRA, FONSECA, 2010; MARQUES *et al.*, 2010; OLIVEIRA, 2012; RIBEIRO, 2011).

Vale interrogar sobre os efeitos dessas avaliações, que se disseminam com rapidez no Brasil, inclusive na criação de sistemas não somente nacional, mas estaduais e municipais, como constitui o caso do Ceará, que, para além de seu sistema estadual – Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE) –, já dispunha, em 2009, de 45 sistemas municipais de avaliação, do total de 184 municípios (MARQUES, OLIVEIRA, FONSECA, 2010; MARQUES *et al.*, 2010). Além disso, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC<sup>4</sup>), em parceria com todos os municípios cearenses, realiza todos os anos uma avaliação diagnóstica e processual, a qual abrange alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Todavia, ao longo da história, as preocupações governamentais se debruçaram, de maneira especial, na elaboração de novos programas, demandando um esforço maior na implementação, acompanhamento e avaliação. As transformações socioeconômicas e políticas das três últimas décadas acirraram as desigualdades sociais, crescendo de forma considerável

---

<sup>4</sup> O PAIC é um programa do Governo do Estado do Ceará em parceria com os municípios, que visa alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental. O programa foi organizado em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor. Iremos tratar desse tema no terceiro capítulo da tese.

a demanda por ações e serviços sociais, notadamente os compensatórios (COSTA; CASTANHAR, 2002, 2003).

Desse modo, conforme ressaltam Costa e Castanhar (2002, 2003), a necessidade premente de maior eficiência e impacto dos investimentos governamentais em programas sociais tem impulsionado o Estado brasileiro a avaliar seus programas para garantir que seus objetivos e metas sejam alcançados, propiciar melhor utilização e controle dos recursos investidos, e oferecer elementos de suma importância aos seus formuladores e gestores.

Com efeito, as reformas estatais trouxeram significativo desafio: melhoria dos serviços com menor custo. Para tanto, a avaliação de programas públicos, com consequente avaliação do próprio governo, configurou-se uma relevante aliada ao cumprimento do desafio a vencer. Dessa forma, tornam-se imperativos a determinação de indicadores de qualidade e o desenvolvimento de instrumentos e de metodologias capazes de avaliar os efeitos de projetos e programas estatais (BRASIL/MEC/INEP, 2004; CHIECHELSKI, 2005; COSTA; CASTANHAR, 2002, 2003; KETTL, 1998; LIMA, M.; 2005; LEITE, 2007; VIANNA, 2009).

Isso posto, esta pesquisa visa analisar os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de maneira mais específica dos Eixos de Avaliação e de Alfabetização, no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do estado do Ceará.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão dos questionamentos que norteiam a presente pesquisa, definiu-se como objetivos específicos: identificar os impactos das avaliações externas no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar; verificar a influência das matrizes curriculares e matriz de referência no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar; averiguar a influência das formações no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar; e investigar a influência do PAIC, na perspectiva dos professores, nas aprendizagens dos alunos.

O atendimento aos objetivos e metas estabelecidos pelo PAIC ou sua inexecutabilidade pode refletir, respectivamente, na adequação de seus princípios, de sua metodologia e instrumentos de intervenção. Logo, detectar desvios e conferir a relação entre resultados, propósitos e objetivos do Programa podem contribuir para seu aprimoramento.

Este trabalho surgiu ao longo das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Alfabetização da Idade Certa – PAIC e do curso de Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. A influência do tema germinou a partir da pesquisa intitulada Fatores Intervenientes ao Desempenho Escolar de

Crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Ceará, realizada pelo Eixo de Avaliação Externa do PAIC da UFC/FACED, durante o ano de 2010 (quando a autora era bolsista de pós-graduação no Eixo de Avaliação Externa, por quase três anos, entre 2009 e 2011). A bolsista-pesquisadora investigou os fatores que intervêm no desempenho das crianças que participam do PAIC nos municípios do Ceará e as inquietações surgidas após os resultados das análises.

Nessa pesquisa, os professores, em sua maioria, informaram que a formação inicial não os subsidiava em suas necessidades e desafios cotidianos como alfabetizadores. As formações continuadas assistiam-lhes melhor. No entanto, declararam que as formações oferecidas pelo PAIC e pelas editoras dos livros adotados assumiam posição de destaque, pois ofereciam o apoio de que precisavam, contribuindo de forma direta para o ensino e resolução dos desafios cotidianos escolares (MARQUES *et al.*, 2010c).

Os professores também afirmaram que os resultados das avaliações externas tinham influência no planejamento de suas aulas e que as avaliações realizadas durante o ano eram registradas em fichas para acompanhamento dos níveis de leitura e escrita das crianças, através de instrumentais baseados nos descritores da Matriz de Referência do Ceará, compondo uma constante em todos os grupos pesquisados (MARQUES *et al.*, 2010c).

Dessa forma, surgiram várias inquietações, pois, no caso do PAIC, são públicos e notórios os resultados positivos apontados mediante o desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. De 2007 a 2011, alterações significativas podem ser observadas nos boletins de apresentação dos resultados das avaliações externas realizadas pelo PAIC (CEARÁ, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011).

Todavia, essa macroanálise de avaliação, mediante pesquisas quantitativas – desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala – pode ser agregada às microanálises, através de pesquisas qualitativas, capazes de manifestar peculiaridades não visualizadas de outra forma. Dessa maneira, surgem alguns questionamentos sobre a influência do PAIC e, mais especificamente, dos eixos de Avaliações Externas e de Alfabetização, dentre os quais se destacam:

O que o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC vem provocando no trabalho dos professores? Até que ponto a matriz de referência do PAIC tem influenciado os professores do 2º ano do Ensino Fundamental em seus planejamentos escolares? O planejamento, práticas escolares e o cotidiano escolar vêm se modificando com a entrada do Programa (mais especificamente dos Eixos de Alfabetização e de Avaliação Externa) no cotidiano dos municípios, na sala de aula?



Sob essa ótica, aferir os impactos da implantação do PAIC no Estado do Ceará, de maneira mais específica nas formações recebidas pelo Programa e nas avaliações externas do PAIC, no cotidiano escolar e no planejamento, contribuirá para evidenciar suas fortalezas e debilidades. Torna-se, por conseguinte, importante, pertinente e de relevância social avaliar o impacto dos Eixos de Avaliação Externa e de Alfabetização, como parte constituinte de um Programa Social.

A presente pesquisa trabalha com quatro questões basilares para atingir os objetivos propostos. A primeira diz respeito à avaliação educacional e avaliação externa (larga escala), de forma específica as avaliações do PAIC, que investigam seus efeitos no planejamento, na aprendizagem e na prática: Como as avaliações vêm influenciando o trabalho dos professores?

A segunda faz alusão à matriz de referência: Até que ponto a Matriz de Referência do PAIC têm influenciado os professores do 2º ano do Ensino Fundamental em seus planejamentos escolares? Em verdade, teme-se o conflito conceitual entre matriz curricular, ampla e diversificada, e a matriz de referência do PAIC (recorte da matriz curricular), pois a matriz de referência tem sido amplamente discutida no Estado do Ceará, através do trabalho sistemático das formações contínuas para os professores do PAIC.

A formação apregoada pelo PAIC tem como finalidade propiciar elementos para que o professor possa planejar e intervir nas necessidades dos alunos, provocando, dessa forma, aprendizagens efetivas. Assim, a terceira pergunta centra-se em saber se as formações que os professores do 2º ano do Ensino Fundamental recebem do PAIC vêm influenciando sua prática: As formações oferecidas pelo PAIC têm consequências no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar?

A quarta e última pergunta faz referência aos impactos do PAIC, nas aprendizagens dos alunos, na perspectiva dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental: Qual a percepção dos professores sobre os efeitos do PAIC nas aprendizagens dos alunos?

A estrutura desta pesquisa está organizada em cinco (5) capítulos, sendo que três constituem a fundamentação teórica, um trata da metodologia adotada, outro das análises e discussões dos resultados e as conclusões da pesquisa.

No primeiro capítulo, discutiu-se sobre a Alfabetização e Letramento, por ser o PAIC um programa que tem como foco principal alfabetizar as crianças na idade certa. O segundo capítulo fundamenta os estudos sobre Avaliação Educacional, em que se obtém um resumo sobre as práticas avaliativas até as avaliações externas. O terceiro capítulo é dedicado ao PAIC, descreve-se um histórico sobre o programa, detalhando os Eixos de Alfabetização e

de Avaliação Externa, bem como a matriz de referência. No quarto capítulo aborda-se a metodologia da pesquisa, explicando os métodos de estudo adotados, bem como a população e amostra, coleta dos dados e técnicas de análise dos dados. As análises de dados e apresentações dos resultados são discutidas no quinto capítulo, no qual explicitaremos e analisaremos as respostas dos professores investigados. Por fim, as conclusões após os estudos bibliográficos e análises e discussão dos resultados. A pesquisa ainda conta com o referencial bibliográfico, apêndices e anexos para compor a Tese.

## 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Aprender a ler e escrever foram desde sempre considerados os fundamentos basilares do sistema de ensino: requerem a integração de um sistema para processar palavras escritas e faladas. Em uma sociedade letrada – urbana, escolarizada, industrializada, marcada pelo conhecimento científico tecnológico –, essas habilidades se configuram como imprescindíveis à participação dos indivíduos na sociedade. Nessa perspectiva, a escrita oportuniza a descoberta de uma nova percepção do mundo, responsável por novas estratégias de pensar e de se relacionar com o mundo (OLIVEIRA, 2008).

Em consonância com essa afirmação, Oliveira (2008, p. 23) afirma:

De fato, em sociedades letradas, as habilidades em leitura e escrita se delineiam como condição à interação e participação efetiva dos indivíduos em grande parte das atividades cotidianas, formais e informais. Culturalmente, a escola, *lócus* de aprendizagem institucional e sistemática da língua escrita, assume especial relevo nesses processos educacionais.

Vale considerar, igualmente, que o desejo de aprender a ler faz parte do imaginário infantil, na medida em que, desde cedo, as crianças investem em conhecer as coisas do mundo físico e social, entre elas a escrita. Quando ingressam na escola, levam conhecimentos sobre a Língua Portuguesa que, apesar de desenvolvidos, não lhes permitem aceder a todo o leque de representações linguísticas. Apesar de serem falantes de uma língua há cerca de cinco/seis anos, ainda sentem dificuldades, com raras exceções, de ler o registro alfabético dessa mesma língua. Então, diante disso, seu desenvolvimento está diretamente ligado à aprendizagem da leitura e da escrita, que, por sua vez, muito vai depender do desenvolvimento linguístico já adquirido e da competência, comprometimento e dedicação do professor alfabetizador (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; GROSSI, 1990a, 1990b, 1990c; KLEIMAN, 1995; SCLiar-CABRAL, 2009, 2012; TFOUNI, 1998;).

Para Chard e Dikson (1999), a aprendizagem da linguagem, após os cinco anos de idade, conta com novas situações psicológicas, linguísticas e sociais. Em seguida à entrada na escola, o desenvolvimento linguístico infantil encontra-se diretamente relacionado com a aprendizagem da leitura e escrita. Nesse período, a criança deverá ter realizado um conjunto de aprendizagens básicas, que lhe permita entender: i) que as palavras podem ser faladas e escritas; ii) que o escrito corresponde ao lido; iii) que as palavras são compostas por fonemas e letras; e iv) que as palavras são constituídas por letras que correspondem a fonemas.

As duas primeiras aprendizagens básicas acima referidas poderão ser desenvolvidas informalmente mediante a familiarização com materiais escritos em

diversificados tipos e gêneros textuais. Para essa aprendizagem, contribuem a experiência na Educação Infantil e a vivência familiar de trabalho sobre o material escrito. Os outros dois aspectos correspondem às competências que a criança vai desenvolvendo passo a passo na escola.

É imprescindível garantir que as escolas e os professores estejam preparados para receber essa clientela tão especial. Pois parte da responsabilidade da alfabetização e letramento das crianças recai sobre os ombros dos professores, apontados como responsáveis diante da precariedade qualitativa e quantitativa do sistema de ensino. Os docentes são considerados pela sociedade como inabilitados aos objetivos esperados e, como tal, responsáveis pelo analfabetismo entre a população brasileira (FERRARO, 2002; GONÇALVES, 2010; SAVIANI, 1986; SILVA, 2011).

Diante dessa situação, constitui também desafio e objetivos da escola tentar modificar a situação de insucesso do aluno na aprendizagem da leitura e da escrita, de forma a propiciar a todos os indivíduos o desenvolvimento dessas competências (SIM-SIM, 1994, 1995; SOARES, 1998).

Os primeiros anos de instrução básica configuram-se como responsável maior pela amplitude do analfabetismo entre a população brasileira. Fato evidenciado, primeiramente, no Censo de 1872, com 84,2% de analfabetos na população de menos de 15 anos; em seguida, no de 1890, com 85,2%, constituindo o curso denominado de Ensino Primário de 1º Grau, que, depois, recebeu outras designações: Ensino Elementar, Primário, 1º Grau e Fundamental (FÁVERO, 1996; FERRARO, 2002; GONÇALVES, 2010; IBGE, 2007; LIMA, 1969; SAVIANI 2000, 2007).

Nessa perspectiva, em 1934, a Constituição do Brasil menciona o direito de todos à educação e a obrigatoriedade do ensino primário. O Decreto Lei Nº 8.524, de 1942, e a Lei Orgânica de 1942 referem-se também ao ensino primário gratuito e sua obrigatoriedade a todas as crianças de sete a doze anos de idade. A Lei de Diretrizes e Base 5.692, de 1971, e a Lei de Diretrizes e Base de 1996, além de manterem o que cita a Lei anterior, acrescentam a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a todos, inclusive aos que não tiveram acesso à educação na idade própria (FERRARO, 2002; ROMANELLI, 1997; SAVIANI, 1986, 2007).

No Brasil, na década de 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado mediante subsídios das pesquisas realizadas sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente os trabalhos de Ferreiro e Teberosk (1985) e Ferreiro (2002, 2005) e, ao mesmo tempo, por seus adeptos no País, por exemplo, Grossi (1990a, 1990b, 1990c), Soares (1998) e Weizs (2001).

Nesses estudos, o aprendizado da escrita não se reduziria ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas ou decodificação e codificação. Caracteriza-se como um processo ativo, por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, iniciada em seu ambiente familiar, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. Fundamenta-se, ademais, na análise da fala e da escrita, observando-se a necessidade da consciência fonológica silábica e a aquisição da língua escrita em sistemas alfabéticos (FERREIRO; 2005; SOARES, 2004a).

A psicogênese da língua escrita proporciona pistas fundamentais para nortear o ato didático atinente à alfabetização. Contudo, Ferreiro (2005, p. 20) assim profere: “Os dados da pesquisa psicogenética não resolvem os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar”.

Foram significativas as contribuições desses estudos, que ocupam lugar especial até mesmo nos currículos nacionais e em materiais pedagógicos gerados pelo Ministério da Educação (MEC), para a formação de professores, inclusive a continuada. Como comentado há pouco, as crianças adaptam-se ao sistema alfabético de escrita, mediante um processo construtivo. Daí a recomendação para que aprendam de forma a interagir com os textos escritos e, ainda, que o ensino adote práticas que incentivem à concentração e ao funcionamento do sistema de escrita alfabética, pelas quais os aprendizes se apropriem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos.

Além do mais, na direção das investigações psicolinguísticas, profusos estudos buscaram entender a relação entre *habilidades de consciência fonológica* e seu sucesso na alfabetização. Esses estudos apontaram para a necessidade de instituir na escola, a partir da etapa inicial e/ou educação infantil, a priorização de atividades de concentração sobre as palavras com séries de segmentos sonoros. Entretanto, esses exercícios devem ser utilizados com parcimônia, para que não se incorra, novamente, no erro de se exagerar, apenas, o mecanismo de discriminação perceptiva e memorização. Tal perspectiva tende a conceber a escrita alfabética, novamente, como um código (CAGLIARI, 1992, 1998; MORAIS, 2004).

Estudos sobre letramento tiveram início nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial (1945) e, simultaneamente, no Canadá e em diversos países da Europa, como França, Bélgica e Inglaterra, representando a Linguística Aplicada a área pioneira do conhecimento. Atualmente, configura objeto de debate em diversas ciências: Educação, Antropologia, História e Sociologia, entre outras (CAMBI, 1999; TFOUNI, 1988).

No Brasil, o termo letramento foi empregado pela primeira vez por Kato (1986), na obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. A partir de então, cresceu o número de autores que demonstraram interesse pelo tópico, convertendo-se, assim, em diversas pesquisas científicas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; KLEIN, 1995; TFFOUNI, 1995; SCLiar-CABRAL, 2009, 2012; SOARES 1995). Como resultado dessas produções, o Brasil ingressa na discussão internacional ao ser introduzida no meio acadêmico e escolar a palavra letramento, nova expressão vocabular, dicionarizada, por sua vez, em 2001, por Houaiss<sup>5</sup>.

Analogamente, pesquisadores no Brasil, acompanhando trabalhos de estudiosos americanos e europeus, passaram a incluir suas atenções aos indivíduos que, apesar de terem recebido escolarização, apresentavam dificuldades na utilização do seu conhecimento de leitura e escrita para comunicar-se exitosamente em suas interações sociais, pessoais e profissionais. Na verdade, esses resultados são deveras intrigantes: outrora, o elevado contingente de analfabetos devia-se ao difícil acesso à escola, reprovação, repetência e evasão nas séries iniciais.

Tal conjuntura, segundo Romanelli (1978), sobrevém desde o início do século passado: por volta de 1920, cerca de 70% da população com idade acima de 15 anos era constituída por analfabetos; após 20 anos (1940), esse grupo foi reduzido somente 13,8 pontos percentuais, sendo, conseqüentemente, de 56,2% o índice da população sem escolarização. Rememore-se que, até então, unicamente uma minoria de jovens (21,4%) pertencentes à elite cultural tinha acesso ao ambiente instruído.

Na virada do século XX, todavia, passa-se a perceber sensível ampliação, em termos quantitativos: notável número de crianças e jovens frequenta instituições de ensino urbanas e rurais. Quanto ao enfoque qualitativo, contudo, os resultados são sofríveis, notadamente em relação aos alunos da escola pública, visto que estes não dominam a língua escrita, conhecimento essencial às aprendizagens ulteriores do conhecimento escolar, social, afetivo e tecnológico (FERRARO, 2002; GONÇALVES, 2010).

Para ser alfabetizado/letrado necessário se faz apreender, utilizar e pensar a respeito de textos escritos, de modo a atingir as próprias metas, ampliar o conhecimento, as potencialidades e partilhar com a sociedade. Vale complementar que os resultados do Censo Demográfico 2010 revelaram que no país existiam 14,6 milhões de pessoas de 10 ou mais

---

<sup>5</sup> Um conjunto de práticas que denota a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.

anos de idade que não conseguiam ao menos ler e escrever um simples bilhete, sendo de 9,0% a taxa de analfabetismo deste contingente (BRASIL, 2010).

Ademais, a comparação dos resultados de 2000 com os de 2010 sugeriram: i) a diminuição do percentual de analfabetismo, que incidiu em todas as faixas de idade; ii) a ampliação da escolarização dos alunos no decorrer do tempo, e iii) o ingresso em programas de alfabetização de jovens e adultos (BRASIL, 2010).

Ainda de acordo com os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e INEP de 2012, a rede pública de ensino atendeu à maioria dos alunos de Educação Infantil, 75,3%, e, também, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 84,5%. Confrontados esses resultados com os de sete (7) anos atrás (2005), percebe-se uma relação de proximidade – 76,3% da Educação Infantil e 89,2 do Ensino Fundamental –, logo, vale dizer que esses dados revelam que a escola pública responde por elevada fatia do analfabetismo no País.

No letramento, enfocam-se os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade e eventos – situações compartilhadas de usos da escrita – como focos interdependentes de uma mesma realidade. A proximidade com as especificidades admite não apenas abalizar a realidade de um grupo ou campo em particular, bem como suas necessidades, distinções, dificuldades, modos de valoração da escrita, como também ajustar medidas de intervenção pedagógica, avaliando suas consequências (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003).

Na Conferência Geral de 1978, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) adotou a definição para o letramento utilizado até os dias atuais. Para a UNESCO:

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development (UNESCO, 2006, p. 154)<sup>6</sup>.

Segundo Soares (1998, 2004), a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização constitui um processo, que ocorre mediante dois percursos: um técnico e outro de uso social. Caracteriza-se por ser estruturado de forma simultânea e por manter entre si relação de interdependência, além de induzir o aluno a estabelecer relações entre sons e letras

---

<sup>6</sup> [Tradução nossa]: A pessoa funcionalmente letrada é aquela que puder engajar-se em todas as atividades nas quais o letramento for condição para o desempenho efetivo no seu grupo e comunidade, e também para permitir-lhe que continue a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para o seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade.

de fonemas com grafemas e, assim, perceber que as representações gráficas se encontram interligadas aos sons apresentados na escrita. E, mais, incita o aluno para a produção e interpretação de textos, estimulando-o a compreender seu uso, o intercâmbio entre si, de tal forma que todos possam ditar, escrever, corrigir e refazer tantos seus textos como os de seus companheiros.

Para Freire (1987), considerado um grande expoente na educação nacional e internacional, o termo alfabetização possui o significado aproximado de letramento, sendo designado como prática sociocultural que vai se transformando ao longo do tempo, época, pessoas, cultura, podendo vir a ser libertadora. Aprender a ler, escrever, ser alfabetizado constitui-se, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, perceber o seu contexto numa inclusão ativa que conecta linguagem e realidade.

Para Freire,

o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de identidade cultural do aluno ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto de seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (FREIRE, 1991, p. 5).

Ferreiro e Teberosky (1985) apontam para a necessidade de se considerar também que, antes de saber ler e escrever convencionalmente, as crianças já possuem hipóteses sobre a escrita. Em tal explanação, a forma de conceber a alfabetização induz o educador a perceber seu aluno como sujeito em procura da edificação de seu saber. Aquele educando, que enfrenta conflitos cognitivos no decorrer do caminho, consegue representar, idealizar e sugerir desempenhos e práticas sociais relativas à área da leitura escrita, domínio do sistema alfabético e ortográfico – nível desejado na aprendizagem da escrita –, condição determinadamente ambicionada no processo de alfabetização.

O alcance da língua escrita exige reflexão a respeito das derivações grafoperceptivas e representativas de escrita, exigindo, deste modo, progressivos entendimentos cognitivos. Proposituras de induzir o aluno a estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas e, assim, perceber que as representações gráficas se encontram interligadas aos sons (SOARES, 2003; TFOUNI, 1988).

Mediante os olhos atentos do professor alfabetizador e outros profissionais que constituem a escola, deverão ser proporcionadas informações e significados relevantes construídos ao longo do tempo. A leitura diária de histórias pela professora e o contato sistemático com material impresso fazem uma diferença significativa no desenvolvimento da



competência leitora e escritora dos alunos. Trazer para dentro da escola as práticas sociais de leitura que existem nas famílias letradas e na sociedade em geral corrobora para essa prática (GROSSI, 1990; PATTO 1993; SCLiar-CABRAL, 2012; TFOUNI, 1988).

Torna-se indispensável que o aluno vivencie situações desafiantes, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita. A propósito, as entidades educacionais precisam prover os professores alfabetizadores e educadores de informações para melhor apreenderem as concepções, conceitos, processos, atividades e atitudes que se encontram subjacentes a sua prática pedagógica: concentração contínua baseada em seu fazer docente (GROSSI, 1990a, 1999b, 1999c ; SCLiar-CABRAL, 2009, 2012; TFOUNI, 1988;).

Cabe, agora e sempre, o investimento em políticas públicas visando à formação inicial e continuada do professor alfabetizador, para que, antes de alfabetizar e letrar, busque sua própria capacitação.

Alfabetização e letramento são dois processos que caminham contiguamente, percorrendo todo o processo. Logo, deve-se não só alfabetizar, nem somente letrar, deve-se alfabetizar letrando. E, como afirma Soares (2004b, p. 14):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

O letramento pode ser compreendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de caráter apropriado da leitura e da escrita em práticas sociais: assinala-se seja em relação aos objetos de conhecimento, seja em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, por conseguinte, de ensino desses distintos objetos. Vale recordar que ser letrado é refletir sobre os textos escritos, entendê-los para alcançar as próprias metas; desenvolvem-se, dessa maneira, o conhecimento e potenciais para participar da sociedade (GROSSI, 1990a, 1990b, 1990c; KLEIMAN, 2007; SCLiar-CABRAL, 2012).

O convívio com o material escrito determina uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente: crônicas, livros, contos, poesias, parlendas, histórias lidas por pessoas

alfabetizadas, além do contato com livros, revistas. Daí, também, o trabalho imaginativo do “faz de contas”, em que a criança demonstra interesse por ler, mesmo que seja só encenação: criando seus próprios textos “lidos” (SOARES, 2003).

Torna-se imperativo, portanto, que o educando compartilhe de eventos e circunstâncias incentivadores, que auxiliem o exercício de seu imaginário e aprimoramento mental. As competências para ler e escrever textos a respeito dos quais precisa em seu dia a dia familiar, social e profissional propiciam aos alunos a ampliação de sua autonomia e de seu estado de consciência (FRANCO, 2004; KLEIMAN 1995, 2007; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2012; SIGNORINI, 1995; SOARES, 1995, 2003).

Para Soares (1995), existem pessoas que, mesmo tendo escolarização ou sendo alfabetizadas, possuem um grau de letramento muito baixo: incapacidade de ler e escrever em situações sociais reais do cotidiano; dificuldade de fazer uso adequado da leitura e da escrita, por não possuir habilidade nessas práticas.

Nesse sentido, em uma sociedade grafocêntrica, acredita-se na inexistência de sujeito com grau “zero de letramento” e/ou sujeito iletrado, pois os tipos e os níveis de letramento estão atrelados às necessidades e às exigências de uma sociedade e de cada sujeito em seu meio social. Após iniciados os estudos sobre letramento, o conceito de alfabetização foi reduzido à mera decodificação: ensinar a ler e escrever. Entretanto, torna-se injusto desmerecer a árdua tarefa: valoração de ensinar a ler e a escrever, porque a aquisição do sistema alfabético se faz imperativa para o indivíduo adentrar no mundo da leitura e da escrita (FONSECA, 1999; MORAIS; LEITE, 2005; SIM-SIM, 1994).

Configura-se, no entanto, um enorme estímulo para suplantar os intrincados caminhos do analfabetismo no Brasil, que procede de um conjunto de fatores intervenientes alusivos tanto às instituições, aos modelos e às práticas de formação inicial e continuada, quanto à organização do sistema de ensino, da escola e do currículo.

Dentre esses vários aspectos que envolvem a questão, os saberes específicos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita compõem instrumentos fundamentais para a atuação dos professores envolvidos no processo de ensino, na perspectiva de alfabetizar letrando.

A possibilidade de intuir como ocorre a inserção de algumas práticas diárias, como a leitura compartilhada, a utilização de textos, que os alunos saibam de cor e de listas, a roda de leitura, entre outras, reflete positivamente no desenvolvimento da língua escrita, assim como no gosto pela leitura, enriquecendo o processo alfabetizador (SIGNORINI, 1995; SIMONETTI, 2008; SOARES, 2004a; TERRA, 2013).

Verifica-se, entretanto, que a instituição escolar continua deixando de assegurar a aprendizagem a seus estudantes, como se percebe nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>7</sup>, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)<sup>8</sup> (BRASIL, 2011).

Apesar do elevado número de escolas construídas e/ou reformadas; de materiais de consumo e equipamentos considerados suficientes; de professores, na grande maioria dos estados do país, graduados em Pedagogia, Licenciaturas em áreas educacionais ou afins; da ênfase no apoio aos alunos e seus familiares e da obrigatoriedade escolar até 14 anos, aí incluída as pessoas com necessidades educativas especiais, o número de alunos analfabetos continua atingindo índices elevados (BRASIL, 1998).

Esses fatores dizem respeito tanto às instituições, modelos e práticas de formação inicial e continuada, quanto à organização do sistema de ensino, da escola, do currículo, entre outros aspectos que priorizem tarefas pedagógicas de natureza colaborativa, interdependente e empenhada com a educação de qualidade (PIMENTA; LIMA, 2004; PIMENTA *et al.*, 2000; SIMONETTI, 2008).

Afora esses diversos aspectos que envolvem o assunto, os conhecimentos peculiares sobre a aprendizagem da leitura e da escrita configuram-se como ferramentas básicas para o desempenho dos professores comprometidos no processo de ensino, na expectativa de alfabetizar letrando. A alfabetização sem o contraponto do letramento não afiança por si mesma o desenvolvimento do cidadão.

---

<sup>7</sup> O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

<sup>8</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais, o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica, assim como na modalidade de educação de jovens e adultos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. SAEB - ensino médio, matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

### 3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A utilização do termo avaliação da aprendizagem é contemporânea, apareceu em 1930, através do educador norte-americano Ralph Tyler, que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945 como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem. O termo foi introduzido, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de vários educadores considerarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino:

[...] é muito necessário cotejar cada instrumento de avaliação que for proposto com os objetivos que se têm em mira e ver se aquele utiliza situações capazes de evocar a espécie de comportamento que se deseja como objetivo educacional (TYLER, 1981, p. 166).

Os estudos de Hoffman (1999) demonstram a forte influência da teoria norte-americana, enfatizando a proposta de Ralph Tyler no Brasil, principalmente a partir da década de 1960. De acordo com a autora, a teoria de Tyler é de caráter comportamentalista, porque está baseada em mudanças de comportamento, o que atribui à avaliação o significado de verificação de mudanças ocorridas sob a ótica dos objetivos prévios delineados pelo professor. Essa teoria é revelada na prática docente pela restrição da avaliação ao registro dos resultados, baseados em correções de tarefas diárias. Nesta perspectiva, as discussões sobre avaliação têm sido direcionadas e limitadas aos instrumentos de verificação e aos critérios de análise de desempenho final dos alunos.

Ainda sobre a Teoria Tyler, acrescenta que o pensamento positivista embutido nesta teoria não influenciou apenas a formação dos educadores, mas também os decretos e pareceres expressos na legislação do ensino em âmbitos estadual e federal, no que se refere às orientações de práticas avaliativas nas escolas de 1º e 2º graus (SAUL, 1994; TYLER, 1981, 1998).

A partir dos anos de 1980, os estudos sobre avaliação têm fugido da concepção até então dominante, quando predominava a abordagem meramente técnica e prescritiva. Tratava-se de buscar, sobretudo, a descrição e a interpretação de como a avaliação nas escolas vinha sendo colocada em prática. No processo de avaliação, identificar o nível de conhecimento atual do aluno constitui-se um fator importante para que se possa caminhar de

forma eficaz para a adaptação no sistema de ensino e de aprendizagem, que pode ser alcançada através de um processo de avaliação capaz de identificar o grau de conhecimento atual do aprendiz em cada tópico do conteúdo ministrado (CANDAUI; OSWALD, 1995; SOUSA, 1996, 2008, 2010; VIANNA, 1992, 1989, 2000, 2009).

Nesse cenário, o ensino tem como objetivo o aprender, que deverá ser de algum modo referenciado ao conhecer e delimitado por meio do avaliar, no qual não podem ser esquecidas a sua comunicação e partilha.

Urge recordar que, em função desses avanços, se alteram as concepções com o surgimento de novos campos de atuação. Seguramente, para assumir tais mudanças em direção ao futuro, torna-se necessária uma nova atitude e disposição didático-científica. Exige-se flexibilização no pensamento e na investigação de fontes de informação e conhecimento. Tal perspectiva demanda domínio da produção na área específica e conhecimento geral que possibilitem transitar entre as diversas áreas do conhecimento.

A avaliação educacional exerce, assim, um importante papel na transformação da instituição escolar, tornando-se uma constante no processo educativo, envolve-se não somente o desempenho do aluno, como também outros elementos: currículos, projetos pedagógicos, professores e estrutura física, considerados determinantes para a expressão de um sistema educacional de qualidade.

Conforme Vianna (2000, p. 28),

A avaliação educacional [...] não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos explicados criticamente.

Em vista disso, um dos problemas basilares do ensino e da aprendizagem diz respeito ao tratamento uniforme a que são submetidos os alunos, especialmente à avaliação: o processo de aprendizagem é individual, no entanto, frequentemente é tratado como coletivo. Os alunos são avaliados e julgados sem que se leve em consideração o seu nível de conhecimento.

Na acepção de Luckesi (2003b, p. 28), “A avaliação da aprendizagem no ensino, não será um ato pedagógico isolado, mas sim um ato integrado com todas as outras atividades pedagógicas; enquanto se ensina, se avalia, ou, enquanto se avalia, se ensina”.

Portanto, a função mais evidente da avaliação visa, principalmente, à identificação das necessidades dos alunos, à averiguação de suas aprendizagens e à melhoria (regulação) do processo ensino-aprendizagem (BONAMINO, 2002; LIMA, 2006).

Perrenoud (1999, p. 96) defende que a avaliação deve proporcionar aos professores e aos alunos processos de autorregulação do ensino e da aprendizagem, respectivamente. Para ele, autorregulação são “Capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos.”

A ação avaliativa oferece, desse modo, subsídios para os educadores refletirem sobre a prática pedagógica, no intuito de identificar os conhecimentos prévios do aluno, auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento e construção da autonomia. A prática da avaliação deverá ser coerente com a metodologia de ensino utilizada pelo professor, podendo ser diagnóstica, formativa e somativa (FAVA, 2005; HADJI, 2001; LUCKESI, 2003; PERRENOUD, 1999; SANT’ANNA *et al.*, 1995). Sobre essas práticas, podemos observar um resumo do quadro 1:

Quadro 1 – Práticas Avaliativas

AVALIAÇÕES	OBJETIVOS E CONCEITOS
Avaliação Diagnóstica	A Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno a um grupo ou nível de aprendizagem. Permite a verificação do conhecimento prévio do aluno, favorecendo ao professor uma investigação quanto ao caminho que se deve percorrer para promover a aprendizagem.
Avaliação Formativa	A Avaliação Formativa é a forma de avaliação em que a preocupação central reside em coletar dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa não deve, assim, exprimir-se através de uma nota, mas, sim, por meio de comentários. Acontece de forma processual e contínua, auxiliando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, além de possibilitar ao professor acompanhar a construção do conhecimento do educando, intervindo de imediato no processo pedagógico, orientando a reelaboração do seu planejamento: fazer na prática.
Avaliação Somativa	A Avaliação Somativa, como o próprio nome indica, tem como objetivo representar um sumário, uma apresentação concentrada de resultados obtidos numa situação educativa. Pretende-se traduzir, de uma forma quantificada, a distância em que ficou de uma meta que se arbitrou ser importante atingir. É a soma de um ou mais resultados que acumulam os dados que vão permitir a ampliação das possibilidades de aprendizagem, considerando cada aspecto progressivo na produção do conhecimento, procurando analisar e identificar as conquistas e dificuldades dos alunos, professores e toda a gestão pedagógica e administrativa, contribuindo para o desenvolvimento da prática educacional.

Fonte: Adaptação dos trabalhos de FAVA (2005) e BLAYA (2004).

Assim posto, todas as formas de avaliação são fundamentais no âmbito escolar e devem ser utilizadas no decorrer do processo educativo, quando necessárias. Como consequência pedagógica, destaca-se a avaliação formativa – como prática de regulação no

interior de um sistema de formação –, porque permite que o currículo seja adaptado às características dos alunos, garantindo que a maioria alcance uma resposta satisfatória às questões a serem avaliadas. Pretende-se, portanto, suprir professor e aluno com uma nova dinâmica de avaliação que possa contribuir para melhorias no processo de ensino e de aprendizagem (BONAMINO, 2002; GURGEL; SOARES, 2006; HOUFFMAN, 1991, 1994, 2005; LIMA, 2006; PERRENOU, 1999; SOARES, 1995, 2003, 2004).

Perrenoud (1999, p. 69) afirma:

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação.

A avaliação representa um ato preventivo, portanto, é necessário que o professor conheça o nível de desempenho do aluno em cada etapa do processo educativo e compare essa informação com as competências e habilidades relevantes a serem desenvolvidas em relação aos conteúdos trabalhados e, finalmente, adote as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados. Logo, as avaliações diagnóstica, formativa e somativa deverão, necessariamente, contribuir para o desenvolvimento do educando (FAVA, 2005; HADJI, 2001; LUCKESI, 2003; OLIVEIRA, 2012; PERRENOUD, 1999; SANT'ANNA *et al.*, 1995).

Nesse cenário, o professor deve considerar alguns aspectos na hora de se utilizar da avaliação para melhoria da aprendizagem de seus alunos, como afirmam Valcárcel, Cabellos e Aviles (2012, p. 4):

En ese sentido, cabe señalar como ámbitos sobre los que considerar el que hacer profesional docente en cuanto a evaluación los siguientes: la intencionalidad que se tiene; el papel y el grado de intervención de los implicados; cuál es la información que se desea obtener y su naturaleza cuantitativa o cualitativa; cuándo ha de ser recogida dicha información; los criterios de referencia que van a utilizarse; la cantidad de esos criterios de referencia que debe alcanzarse para que sea satisfactoria; la comparación de la información recogida con la referencia y la cantidad estimada; la emisión de un juicio y la comunicación de los resultados obtenidos.

Hadji (2001) afirma que a avaliação, para ser formativa, deve passar por três etapas: o estudo da tarefa a ser avaliada e sua explicação, a prática das habilidades e a intervenção necessária. Para o autor, a avaliação não ajuda aqueles que já conseguiram, mas aqueles que precisam ser ajudados, devendo verificar o que não funcionou para ajustar; implica, assim, na análise do desempenho, e dessa forma obtêm-se a avaliação formativa.

Para Luckesi (2002, 2003a, 2003b), avaliar constitui um processo muito mais amplo e dinâmico, oposto ao ato de examinar, predominante nas práticas atuais. Os alunos frequentam a escola para aprender e não para serem examinados. Na verdade, os exames não auxiliam na aprendizagem porque são essencialmente classificatórios e excludentes. De maneira especial, vale dizer, a aprendizagem necessita de inclusão através do acolhimento, orientação, e reorientação, que somente podem ser sustentados por meio da avaliação diagnóstica.

Luckesi (2002, p. 42) considera que:

A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se mais de provas e exames do que de avaliação que tem por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação.

A avaliação pode representar um ato preventivo, para tanto é necessário que o professor conheça o nível de desempenho do aluno em cada etapa do processo educativo e compare essa informação com as competências e habilidades relevantes a serem desenvolvidas, em relação aos conteúdos trabalhados, e, finalmente, adote as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (BLAYA, 2004; CEAD/UFJF, 2009; FAVA, 2005; HOFFMAN, 1991; PERRENOUD, 1999).

Segundo Perrenoud (1999), as competências fazem referência ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações. Tais domínios só podem ser alcançados se junto com eles forem desenvolvidas as habilidades dos estudantes, o que só se pode realizar a partir da compreensão do conteúdo que explica aquele domínio.

De acordo com Ribeiro (2011), a avaliação diagnóstica configura um processo de grande ajuda para que os professores repensem suas práticas e planejem um melhor caminho para a condução de estratégias pedagógicas, visando à melhoria da aprendizagem de seus alunos. Para Santos e Varela (2007), a avaliação diagnóstica constitui-se por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu.

Nesse contexto, observamos que a formação do professor é fundamental para a avaliação dos conteúdos trabalhados e, conseqüentemente, do bom desempenho dos alunos. Hoffman (2000) nos alerta que o docente precisa estar bem informado e “formado” para saber “avaliar” seu aluno:



É preciso dar-se conta da superficialidade de formação da maioria dos professores nessa área. Mesmo se referindo a uma visão tradicional e classificatória da avaliação ou concepção de medidas educacionais, poucos são os cursos de formação que até hoje, em seu currículo, incluem mais do que uma disciplina (universidade) ou algumas poucas horas de estudo em avaliação educacional. Dessa forma, quando o assunto é avaliação, não se trata de cursos de aprofundamento, mas de formação (HOFFMAN, 2000, p. 144).

O processo avaliativo necessita de uma ação contínua para que o professor possa compreender o que foi assimilado pelos seus alunos, isso precisa ser realizado durante todo o período que está em sala de aula. O ensino e aprendizagem acontecem em todos os momentos, assim, o professor deverá ficar atento ao ato de avaliar.

De acordo com Demo (1996, p. 41),

A avaliação há de ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora. A prova é vista como ato de força, barreira dura de ser superada. O resultado dela é típico: em vez de fortalecer o projeto educativo, concede ou retira a “aprovação” sem falar que não representa uma maneira de avaliar, na qual o avaliado possa adequadamente se defender.

Avaliação é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, pois seus resultados oferecem subsídios para que os docentes direcionem sua prática, as escolas reestruturem seus projetos pedagógicos, os sistemas de ensino definam políticas públicas voltadas para a igualdade de oportunidades educacionais e a qualidade do ensino ofertado.

Isso posto, convém discutir alguns conceitos sobre avaliação educacional. É consensual que se configura como um processo dinâmico, contínuo e sistemático, inerente às ações educacionais. No entanto, é indispensável que se tenha clareza da avaliação que se quer realizar, haja vista que, dependendo de seus objetivos e da concepção adotada, a avaliação pode ter como foco o aluno, o professor, a turma, a escola ou o sistema educacional e apresenta-se de diferentes formatos, a depender de seus objetivos (MARQUES *et al.*, 2010b, 2009; VIANNA, 1989).

### **3.1 Avaliação educacional externa em larga escala**

Marques e colaboradores (2010b) explicam que as avaliações educacionais que objetivam verificar as aprendizagens dos alunos, com a finalidade de melhorar os conteúdos escolares e medir a efetivação dos objetivos preestabelecidos no projeto político-pedagógico da escola, geralmente, são elaboradas, aplicadas e corrigidas pelos professores e/ou

profissionais da escola, mediante provas escritas individuais, trabalhos em equipes, seminários, entre outras atividades.

Porém, as avaliações educacionais que objetivam comparar o desempenho dos alunos com padrões predeterminados e/ou subsidiar as gestões dos sistemas educacionais, em geral, são elaboradas, aplicadas e corrigidas por profissionais externos à escola, mediante avaliações externas em larga escala.

Os profissionais que aplicam os instrumentos de avaliação em larga escala precisam ser preferencialmente pedagogos ou profissionais de áreas afins, e devem participar de uma formação específica para desenvolver tal atividade. Dependendo do objetivo da avaliação, esses profissionais podem ser aplicadores externos à escola: i) profissionais do quadro das SMEs ou pessoas contratadas somente para aplicação das provas; ii) aplicadores externos ao município, profissionais do quadro de outras SMEs podem ser convidados. Outra opção é a contratação de profissionais somente para a aplicação das provas, a exemplo do SPAECE-Alfa, SPAECE, Prova Brasil (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010).

Há pouco mais de vinte anos, o governo brasileiro utiliza-se desses sistemas de avaliação como estratégia de melhor compreender e intervir na educação, uma vez que seus resultados servem como subsídios para a elaboração de políticas públicas para a área. Conforme Silva Júnior, as avaliações dos sistemas não apenas afirmam, mas definem os critérios, “[...] elaboram fórmulas, implantam sistemas. Ao fazê-la, mobilizam discursos, disponibilizam recursos, privilegiam percursos” (1999, p. 10).

Alguns exemplos podem ser elucidados, como é o caso da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)<sup>9</sup>, que se realiza nas unidades federais, por meio de amostragem, tendo como objetivo subsidiar as gestões dos sistemas educacionais. Avalia alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e, também, estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular, tanto da rede pública quanto da rede privada, em área urbana e rural. Por sua vez, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC<sup>10</sup>) consiste em um sistema mais amplo e detalhado que objetiva intervir diretamente nas unidades escolares, avaliando alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da rede pública e urbana de ensino. A avaliação é universal, oferecendo resultados para o Brasil: cada unidade da Federação, município, escola e alunos participantes (BONAMINO, 2002; FREITAS, 2007; HORTA NETO, 2007a, 2007b; MARQUES *et al.*, 2010b, 2009; OLIVEIRA, 2011).

---

<sup>9</sup> Denominada SAEB por manter as características idealizadas no advento desse sistema avaliativo.

<sup>10</sup> A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC foi instituída pelo INEP como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB a partir de 2005, denominada Prova Brasil por seu caráter universal.

Além das avaliações citadas, existem algumas avaliações educacionais que têm como finalidade subsidiar políticas de incentivo e redistribuição dos recursos financeiros entre os municípios e as escolas. Geralmente, são elaboradas, aplicadas e corrigidas por profissionais externos à escola, como, por exemplo, o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (MARQUES *et al.*, 2010).

As avaliações externas em larga escala estão cada vez mais expoentes, crescendo em quantidade e com o objetivo principal de verificar a qualidade dos sistemas educativos, e verificando-se as competências e habilidades dos estudantes, assim como suas regularidades e disciplinas exploradas (HADJI, 2001; OLIVEIRA, 2012; PERRENOUD, 1999; RIBEIRO, 2011). Destacam-se algumas delas no Quadro 2:

Quadro 2 – Principais Avaliações Externas em Larga Escala Internacional, Nacionais e Estaduais.

Prova	NÍVEL E ANO DE ENSINO	Regularidade	Disciplina(s) explorada(s)	Elaboração
<i>Programme for International Student Assessment</i> (PISA) (internacional)	Aplicada a alunos na faixa etária dos 15 anos de idade. <sup>11</sup>	Iniciou-se no Brasil em 2000 e é aplicada a cada três anos.	Leitura, Matemática e Ciências.	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, coordenado pelo INEP.
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (nacional)	Aplicada a alunos do 3º ano do ensino médio e egressos.	Anual desde 1998.	Multidisciplinar e Redação.	INEP
Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb (SAEB) (nacional)	Aplicada a alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e também do 3º ano do ensino médio.	A cada dois (02) anos desde 1995.	Língua Portuguesa (leitura) e Matemática.	INEP
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) - Prova Brasil (nacional)	Aplicada a alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental público nas redes estaduais e federais.	A cada dois (02) anos desde 2005.	Língua Portuguesa (leitura) e Matemática.	INEP
Provinha Brasil (nacional)	Aplicada a alunos do 2º ano do ensino fundamental.	Anual e em duas etapas, desde 2009.	Língua Portuguesa (leitura) e Matemática	INEP
Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (nacional)	Aplicada a alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.	Anual, iniciará este ano (2013), apenas no 3º ano. A partir de 2014 será estendida para os outros anos.	Leitura e Escrita e Matemática.	INEP
Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (estadual)	Aplicada a alunos do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).	Aplicação nos anos de 1992, 1993, 1994, 1996, 1998, e a partir de 2001 passou a ser anual.	Língua Portuguesa e Matemática.	Itens elaborados por professores da rede pública de ensino, coordenados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED).
Avaliação Diagnóstica do PAIC - Provinha PAIC (estadual)	Aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.	Anual desde 2007 (1º semestre).	Língua Portuguesa e Matemática.	Elaborada pelo eixo de Alfabetização Externa da UFC/FACED entre os anos de 2007 a 2011. A partir de 2012, a Seduc-Ce a assumiu.
Sistema Permanente de Avaliação da Alfabetização do Estado do Ceará - SPAECE-ALFA (estadual)	Aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.	Anual desde 2007 (2º semestre).	Analisa o nível de proficiência em leitura.	Itens elaborados pelos professores da Rede Pública, coordenados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED).

Fonte: Elaboração própria, com base nos sites do INEP, SPAECE e PAIC.

<sup>11</sup> O PISA avalia por idade, no caso alunos de 15 anos.

Destaca-se, com esse quadro, a grande quantidade de avaliações a que os estudantes são submetidos. Por um lado adverte-se que os alunos são constantemente examinados, por vezes atrapalhando o andamento do cotidiano escolar, de outra parte pode-se verificar a preocupação dos governos para avaliar a qualidade de ensino, e verificar os fatores que podem interferir nos desempenhos dos alunos, de modo que os resultados são utilizados para subsidiar políticas públicas educacionais.

### ***3.1.1 Avaliação educacional externa em larga escala no Ceará***

O Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), vem desenvolvendo, desde 1992, avaliações em larga escala mediante o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

O SPAECE fez parte das políticas de avaliação educacionais públicas instauradas no segundo governo de Tasso Jereissati, implementadas pela Secretaria de Educação Básica, dentro do Projeto Educativo para o Ceará, expresso na política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” e que, atualmente, ainda está em vigor (LIMA, 2008).

Realizada de forma censitária e universal, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando-se testes, com itens elaborados pelos professores da rede pública. Os cadernos de testes são elaborados a partir das Matrizes de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa (Anexo A) e Matemática, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, onde se investigam dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores (CAED/SPAECE, 2013; MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

Deste modo, essas avaliações também possuem a finalidade de subsidiar políticas de incentivo e redistribuição dos recursos financeiros entre os municípios e as escolas, acompanhando as tendências de qualidade da educação no país, na medida em que objetivam auxiliar na elaboração e no monitoramento das políticas educacionais do Estado.

Apesar de o Estado do Ceará, em 2007, dispor de dois sistemas de avaliação, um nacional (SAEB) e outro estadual (SPAECE), faltava-lhe oferecer aos municípios, aos

professores e aos estudantes informações mais precisas que pudessem chegar mais próximo do cotidiano escolar, do planejamento e que pudessem permitir intervenções apropriadas em tempo hábil dos anos iniciais do ensino fundamental. Os sistemas já existentes apresentavam resultados de ciclos de aprendizagem dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em final de ano letivo (CAED/SPAECE, 2013; MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, preocupada com a situação de analfabetismo das crianças da rede pública de ensino, instituiu em 2004 o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Foi feita uma pesquisa detalhada sobre a real situação do analfabetismo no Ceará. Os resultados levaram à criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em 2006.

Em 2006, o PAIC teve a participação de 60 municípios, e, em 2007, o Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria Estadual da Educação, resolveu oferecer as condições logísticas e financeiras necessárias para a implantação do programa em todos os municípios do Ceará<sup>12</sup>.

Através do PAIC, o Estado do Ceará conta com mais uma avaliação externa e em larga escala. O Eixo de Avaliação Externa do PAIC foi idealizado para ajudar cada município a criar seu sistema próprio de avaliação, bem como realizar uma avaliação diagnóstica (conhecida como Provinha PAIC) para verificar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual dos alunos dos anos iniciais das redes municipais de ensino. Essa avaliação, por ser diagnóstica, é aplicada no início do ano. Os resultados são apresentados aos municípios e os professores têm acesso aos diagnósticos das turmas e dos alunos individualmente.

Posteriormente aos primeiros resultados do PAIC, foi idealizada, em 2007, pelo governo vigente<sup>13</sup>, através da SEDUC, a criação do SPAECE-Alfa, que surge em decorrência da prioridade da alfabetização das crianças, logo nos primeiros anos de escolaridade, demonstrados através dos efeitos do PAIC.

O SPAECE-Alfa, vertente que integra o SPAECE, tem por finalidade identificar o nível de leitura em que se encontram os alunos da escola pública ao término do 2º ano do ensino fundamental no final do ano letivo.

---

<sup>12</sup> Trataremos com mais propriedade no próximo capítulo desta tese.

<sup>13</sup> Cid Ferreira Gomes – eleito em 2006 e reeleito em 2010.

Conhecer a situação dos alunos e identificar suas dificuldades de aprendizagem configura-se condição imprescindível para que sejam adotadas medidas capazes de garantir que todas as crianças conquistem, pelo domínio da leitura e da escrita, a prontidão para seguir aprendendo ao longo de toda sua vida escolar (CEARÁ, 2008, 2009a, 2010, 2011; OLIVEIRA, 2012; RIBEIRO, 2011).

Dentro desse contexto, o SPAECE-ALFA consiste numa avaliação anual, externa e censitária que possibilita a construção de indicadores de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno. Esse indicador estabelece comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelas avaliações externas nacionais (Provinha Brasil) (CEARÁ, 2009b; OLIVEIRA, 2012).

O instrumento de avaliação do SPAECE-Alfa é construído a partir dos itens do banco de itens criado pela SEDUC, com a participação de professores indicados pelas escolas que são habilitados em formações promovidas pela Seduc-Ce. Os itens são elaborados com base na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 2º ano.

Da elaboração dos testes até a aplicação, são seguidas várias etapas: i) validação do conteúdo por especialistas; ii) revisão técnica e pedagógica; iii) revisão da língua portuguesa; iv) pré-teste; v) tratamento estatístico do pré-teste; vi) seleção dos itens que irão compor o teste; vii) montagem do caderno de teste e viii) impressão gráfica. Essas etapas estão detalhadas no Anexo B. Cada etapa configura-se fundamental, pois “[...] todos esses procedimentos técnicos e pedagógicos, na construção de itens, são importantes para garantir a confiabilidade do item, seu poder avaliativo e a eficiência de um programa de avaliação.” (CAED/UFJF, 2009, p. 13).

Após a aplicação em larga escala, os resultados dos testes das crianças são apresentados aos municípios utilizando a seguinte escala de proficiência: i) abaixo de 75 pontos (crianças não alfabetizadas); ii) de 75 a 100 pontos (alfabetização incompleta); iii) de 100 a 125 pontos (intermediário); iv) de 125 a 150 pontos (suficiente); v) mais de 150 (nível desejado). Essa escala permite a verificação da avaliação individual de cada criança, escola, município (Anexo C). Apesar de os resultados poderem ser dados individualmente, seu foco é todo o sistema educacional avaliado: a turma, a escola, a regional, o Estado (CEARÁ, 2008, 2009, 2010, 2011).

Sobre avaliação externa, Oliveira (2012, p. 70) considera que:

A maior resistência que existe em torno das avaliações externas é decorrente de uma falta de compreensão, desde que seja encarada como algo imposto, deliberado e possivelmente punitivo. No contraponto dessa ideia, e com base nas experiências que tivemos e dos estudos que realizamos, entendemos que a avaliação pode romper

com seu papel de fornecer o desempenho do aluno, sendo utilizado pelo professor como um instrumento a mais. Seria a avaliação externa mais um ponto de partida dos professores, em busca de conhecer e compreender as construções dos seus alunos.

Todas essas iniciativas, certamente, repercutem nas escolas, incide-se, sobretudo, sobre seus profissionais, que se veem diante de responsabilidades sem precedentes, além de impulsionar projetos e discussões sobre as políticas públicas de alfabetização e avaliação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme anunciam (MARQUES, OLIVEIRA, FONSECA, 2010a, MARQUES *et al.* 2010; MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

### **3.2 Avaliação escolar interna X avaliação externa em larga escala**

Importa, porém, esclarecer que a avaliação realizada por professores e/ou equipe pedagógica da escola, denominada aqui de avaliação interna, difere da avaliação externa em larga escala, na medida em que cada modalidade apresenta características e objetivos específicos. A avaliação interna apresenta as seguintes características: i) é elaborada, desenvolvida, aplicada, corrigida e analisada pelos profissionais da escola, principalmente pelos professores; ii) o foco desse modelo é, geralmente, o aluno ou uma turma de alunos; iii) em geral, avalia um pequeno grupo de sujeitos de uma escola e turma de alunos; iv) pode utilizar diversificados aportes metodológicos para avaliar: provas, trabalhos coletivos, seminários, portfólios, apresentações teatrais, entre outros; v) em geral, proporciona microinformações ao sistema educacional; vi) comumente, tem a finalidade de averiguar as aprendizagens dos alunos para avanço dos conteúdos escolares (MARQUES; OLIVEIRA, RIBEIRO, 2010b).

A avaliação externa, por sua vez, apresenta as seguintes características: i) é elaborada, desenvolvida, aplicada, corrigida e analisada por profissionais externos à escola, a exemplo de profissionais especializados em avaliação em larga escala; ii) o foco desse modelo de avaliação pode ser os alunos, as escolas, as redes ou os sistemas educacionais; iii) em geral, avalia uma grande população, representada por amostra, mas pode avaliar pequenas populações, no caso dos grupos focais e das entrevistas, por exemplo; iv) utiliza em geral testes padronizados para avaliar, mas pode utilizar outros tipos de avaliação, como no caso dos grupos focais e das entrevistas; v) proporciona também macroinformações ao sistema educacional e vi) comumente tem a finalidade de impulsionar o avanço da qualidade do



sistema de educação mediante a determinação de políticas públicas às necessidades e à realidade do sistema de ensino avaliado (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010a, 2010b).

Oliveira (2012) alerta que, comumente, os termos avaliação externa e avaliação em larga escala são utilizados como sinônimos, porém algumas considerações a respeito precisam ser feitas. Para a pesquisadora, as avaliações em larga escala são aquelas destinadas a uma grande quantidade de pessoas e são consideradas externas quando os sujeitos, direta ou indiretamente avaliados, não participam do seu planejamento, execução e trabalho com os dados. Por sua vez, a avaliação externa pode ser diferenciada da avaliação interna por intermédio de suas características principais: objetivos; planejamento, execução e instrumentos utilizados.

Por constituir um instrumento de gestão, a avaliação externa e em larga escala subsidia o trabalho pedagógico, de forma a certificar que a equipe trabalhe conjuntamente, tendo como alvo os mesmos objetivos, além de avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

A avaliação educacional desempenha vários papéis, porém com três objetivos principais: avaliar os conhecimentos, analisar os resultados e propor soluções, podendo ser avaliações somativas, formativas, que são utilizadas no contexto interno da escola, ou avaliações externas. A diferença encontra-se em como se utilizam os resultados, podendo ser para refazer um planejamento ou propor políticas públicas educacionais.

#### 4 PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC)

Em sociedades grafocêntricas, a apropriação da língua escrita constitui condição para a participação efetiva dos indivíduos nas atividades do dia a dia. Recai sobre a escola, local de ensino e aprendizagem da língua escrita socialmente legitimada, a responsabilidade de alfabetizar/letrar crianças, jovens e adultos. Por conseguinte, o fracasso na aquisição da leitura e da escrita repercute em todos os campos da vida, colocando obstáculos e diversificadas possibilidades de comunicação, expressão e compreensão do mundo (KLEIMNAN, 1995/2007; MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008; OLIVEIRA, 2008).

Entretanto, consoante dados divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB<sup>14</sup>) aproximadamente 60% dos estudantes da 4<sup>o</sup> série/5<sup>o</sup> ano<sup>15</sup> do Ensino Fundamental apresentavam deficiências profundas em leitura, encontrando-se nos estágios “crítico” e “muito crítico”. Isso posto, testemunha-se o fracasso da escola pública brasileira em alfabetizar seus alunos<sup>16</sup> (BONAMINO, 2002; BRASIL/INEP, 1995, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2007; COTTA, 2001;).

Dados recentes sobre a avaliação de leitura da Prova ABC<sup>17</sup> revelaram que 51,4% das crianças das escolas públicas que concluíram o 3<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental não obtiveram os conhecimentos esperados para essa etapa, e 55,7% das crianças obtiveram nível de escrita abaixo do aguardado para esse ano (CRUZ; MONTEIRO, 2013).

Diante dessa situação inquietante, em especial no caso das escolas públicas do Ceará, onde essa realidade é bastante expressiva, tornou-se urgente e necessário criar estratégias de avaliação e intervenção. Diante disso, a primeira iniciativa do Estado do Ceará foi averiguar as possíveis causas do alto índice de analfabetismo e baixa qualidade da educação. Em 2004, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, preocupada com o baixo

---

<sup>14</sup> Desde 1997, as avaliações do SAEB ocorrem de dois em dois anos. Esses resultados referem-se à média dos anos de 1997, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005 e 2007).

<sup>15</sup> A proposta do MEC de ampliação do ensino fundamental para nove anos foi sancionada em conformidade com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que foi implantada em 2006 em todas as esferas educacionais do ensino fundamental (privadas e públicas), com o objetivo de obter um maior número de anos de ensino obrigatório e assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. Com a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, o 4<sup>o</sup> ano passou a ser o 5<sup>o</sup> (MEC, 2005).

<sup>16</sup> A rede pública de ensino atende a maioria dos estudantes de Educação Infantil (76,3%) e Ensino Fundamental (89,2%). Esses dados revelam que a escola pública se responsabiliza por grande parte do analfabetismo brasileiro (IBGE, 2005).

<sup>17</sup> A Prova Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) faz parte do programa Todos Pela Educação, e começou a ser aplicada em 2011. A Prova ABC pretende criar um indicador para identificar o nível de alfabetização das crianças ao fim do ciclo do 2<sup>o</sup> ano.

desempenho de aprendizagem dos alunos do sistema público de ensino, criou o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar.

O Comitê foi constituído em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), contando também com a participação das principais universidades cearenses: Universidade Federal Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Em 2004, mesmo contando com dois sistemas, um nacional (SAEB) e outro estadual (SPAECE), avaliando a qualidade da educação no Ceará, havia a necessidade de obtenção de resultados mais detalhados e mais próximos da realidade local, que pudessem oferecer diagnósticos da situação dos alunos ainda no começo do ano, para que houvesse tempo para as devidas intervenções pedagógicas, pois as avaliações realizadas apresentavam resultados de ciclos de aprendizagem, ou seja, dos alunos ao final do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Outrossim, sentia-se a necessidade de avaliar os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, intervindo diretamente no período prioritariamente dedicado à alfabetização/letramento dos estudantes (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

Adicionam-se, ainda, outras duas pesquisas realizadas para investigar as condições de trabalho docente (MOURA; LINS, 2005) e a formação dos professores alfabetizadores (CARDOSO-MARTINS, 2005), que mostraram algumas evidências, explicando parte do baixo rendimento encontrado: constatou-se que os cursos de Pedagogia do Estado do Ceará não possuíam uma proposta apropriada para formar o professor alfabetizador, que as práticas docentes eram elementares, no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita, e que as práticas docentes ocupavam pouco tempo das quatro horas de aula.

O Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em 2004, realizou então uma pesquisa com 48 municípios<sup>18</sup> do Ceará, que tinha como objetivos: i) avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de 48 municípios cearenses; ii) analisar como estava sendo realizada a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará; iii) observar a prática docente e as

---

<sup>18</sup>A amostra final contou com 7.915 alunos matriculados em 405 turmas de 2ª série ou o equivalente do ensino fundamental, de 255 escolas de 48 municípios (MARQUES *et al.*, 2006).

condições de trabalho dos professores alfabetizadores em algumas escolas do Estado (QUADRO 3).

Constatou-se que: i) somente 40% da amostra de quase 8.000 alunos foram considerados alfabetizados; ii) a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador; iii) a maioria dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa, e usava muito mal o tempo de aula, que já era bastante reduzido (AGUIAR; GOMES; CAMPOS, 2006; MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008; MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2005, 2009; MARQUES *et al.*, 2006).

Os objetivos e diagnósticos (resumidos) obtidos pelo Comitê, na pesquisa realizada em 2004 com 48 municípios<sup>19</sup> cearenses, foram:

Quadro 3 – Objetivos e Resultados da Pesquisa sobre Analfabetismo no Ceará

Objetivos	Resultados
1) realizar uma pesquisa para avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da 2ª série do Ensino Fundamental nas escolas públicas de 48 municípios cearenses;	1) somente 40% da amostra de quase 8.000 alunos foram considerados alfabetizados;
2) analisar como estava sendo realizada a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará;	2) a maioria das universidades não possui estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador;
3) observar a prática docente e as condições de trabalho dos professores alfabetizadores em algumas escolas do Estado.	3) a maioria dos professores não tem metodologia para alfabetizar, abusa de cópias na lousa, e usa muito mal o tempo de aula, que já é bastante reduzido.

Fonte: AGUIAR, GOMES; CAMPOS, 2006; MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008; MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2005, 2009; MARQUES *et al.*, 2006.

Foram realizados seminários para apresentar e discutir esses resultados com gestores escolares e professores. Os resultados revelaram um quadro extremamente preocupante. Estratégias avaliativas e interventivas eram necessárias e urgentes. Esse empenho coletivo teve grande impacto na educação cearense, resultando na mobilização dos municípios para discutir alternativas para intervir na educação do Estado do Ceará.

Diante dessa realidade, em 2006, a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE) e a UNDIME/CE, com o apoio do UNICEF, assumiram o compromisso, com os municípios, de dar continuidade às ações desenvolvidas pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, dando origem ao Programa Alfabetização na Idade

<sup>19</sup>A amostra final contou com 7.915 alunos matriculados em 405 turmas de 2ª série ou o equivalente do ensino fundamental, de 255 escolas de 48 municípios (MARQUES *et al.*, 2006).

Certa (PAIC), com a adesão de 60 municípios<sup>20</sup> do Estado do Ceará (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2008).

O PAIC foi criado a partir da necessidade de implantação de uma política pública no Estado do Ceará que melhorasse os índices das crianças alfabetizadas na idade dos primeiros anos do ensino fundamental, mais especificamente do 1º e 2º anos, correspondente à idade de até 7 anos.

O Governo do Estado do Ceará firmou, em 2007, com todos os seus 184 municípios, o protocolo de intenções, pelo qual estabeleceu diretrizes, normas e procedimentos eficientes, com o objetivo de viabilizar a implementação do PAIC. E, em maio desse ano, todos os prefeitos e secretários municipais de educação assumiram um pacto de cooperação com a finalidade de apoiar os municípios cearenses para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental, instituindo o PAIC (Anexos D e E).

Essas ações repercutem nas escolas, sobretudo sobre os profissionais, que passaram a ter uma responsabilidade muito grande, pois se veem diante de um grande desafio: iniciar a discussão sobre as políticas públicas de alfabetização e avaliação das séries iniciais (MARQUES *et al.*, 2010, MARQUES, OLIVEIRA, FONSECA, 2010; MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

De acordo com os últimos resultados do Spaece-Alfa, as avaliações das crianças do 2º ano do ensino fundamental apontam para uma progressiva melhoria, demonstrando que o PAIC vem produzindo resultados positivos. Em 2007, dos 184 municípios cearenses, apenas 15 municípios foram considerados com proficiência “desejável”. Em 2011, o número de municípios em condições desejáveis passou para 179 (CEARÁ, SEDUC, 2013b).

Dessa forma, o PAIC pode ser considerado uma iniciativa de sucesso, pois, de acordo com os resultados, reverteu o quadro de baixos níveis de alfabetização que era identificado entre as crianças cearenses. De acordo com o SPAECE-Alfa, em 2007, apenas 26% dos municípios apresentavam médias de desempenho consideradas suficientes ou desejáveis para os alunos concluintes do 2º ano do ensino fundamental.

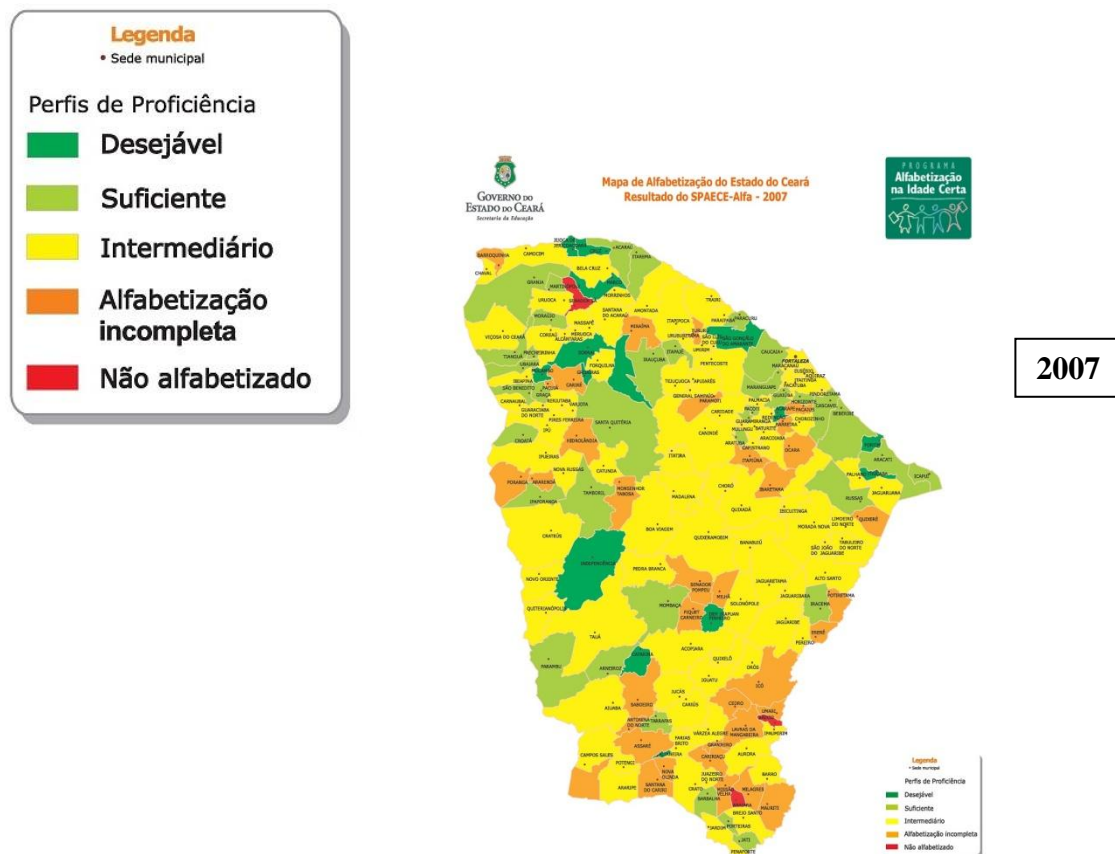
---

<sup>20</sup>Municípios que participaram da primeira fase do PAIC: Acopiara, Altaneira, Aracati, Assaré, Aurora, Barroquinha, Baturité, Beberibe, Boa Viagem, Canindé, Caridade, Choro, Crateús, Crato, Croata, Dep. Irapuan Pinheiro, Fortim, Frecheirinha, General Sampaio, Guaiúba, Guaramiranga, Hidrolândia, Itaíba, Itapajé, Itapiúna, Jaguaratama, Jaguaribe, Jijocade, Jericoacoara, Jucás, Madalena, Maranguape, Mauriti, Morada Nova, Moráújo, Mucambo, Mulungu, Nova Russas, Ocara, Pacatuba, Pacoti, Palhano, Pedra Branca, Porteiras, Quixadá, Quixeramobim, Redenção, Reriutaba, Russas, Salitre, São Gonçalo do Amarante, Solonópole, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Trairi e Umirim.

Em 2010, o percentual desses dois níveis alcançou 99%. Entre 2007 e 2011, três resultados são significativos: i) o percentual de crianças não alfabetizadas passou de 33% para 7%; e, ii) o percentual de crianças agrupadas no estágio recomendado de alfabetização subiu de 30% para 55%; iii) 179 municípios (97,3%) já estão com perfil de proficiência desejável (CEARÁ, 2012a; GOMES, 2013; GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

Verifica-se a evolução dos níveis de alfabetização das crianças através dos mapas dos resultados das Provinhas SPAECE- Alfa entre os anos de 2007 e 2011<sup>21</sup> (CEARÁ, SEDUC, 2013b):

Figura 1 – Mapa dos resultados do SPAECE: 2007 a 2011



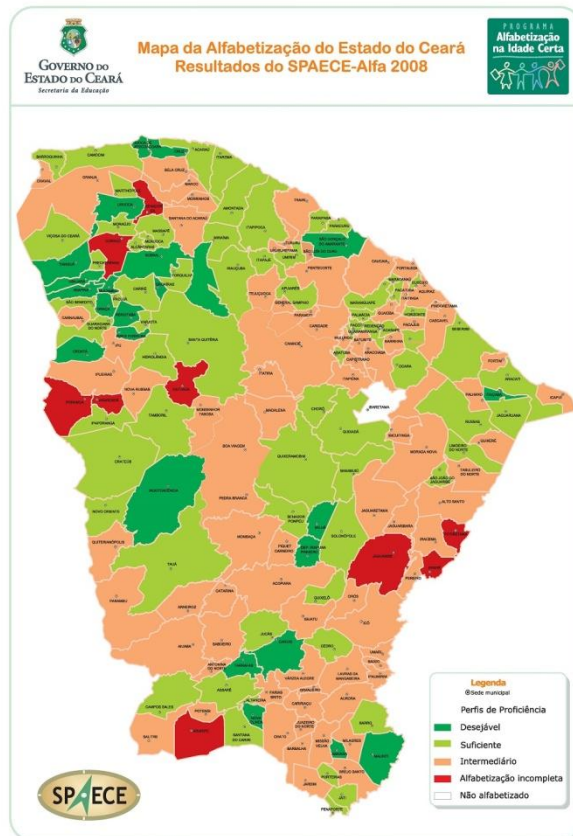
<sup>21</sup> Original disponível em: <<http://www.idadecerta.Seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/mapas-dos-resultados>>.

**Legenda**

⊙ Sede municipal

Perfis de Proficiência

- Desejável
- Suficiente
- Intermediário
- Alfabetização incompleta
- Não alfabetizado



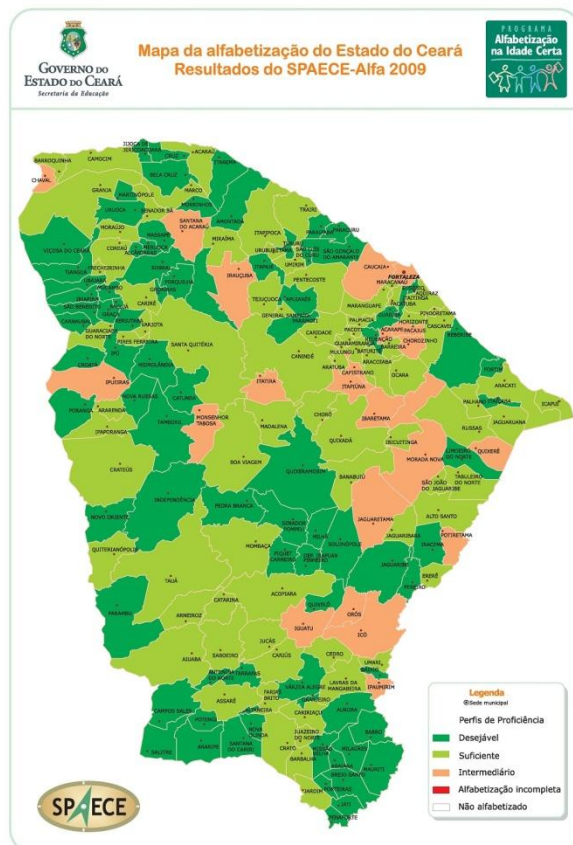
2008

**Legenda**

⊙ Sede municipal

Perfis de Proficiência

- Desejável
- Suficiente
- Intermediário
- Alfabetização incompleta
- Não alfabetizado

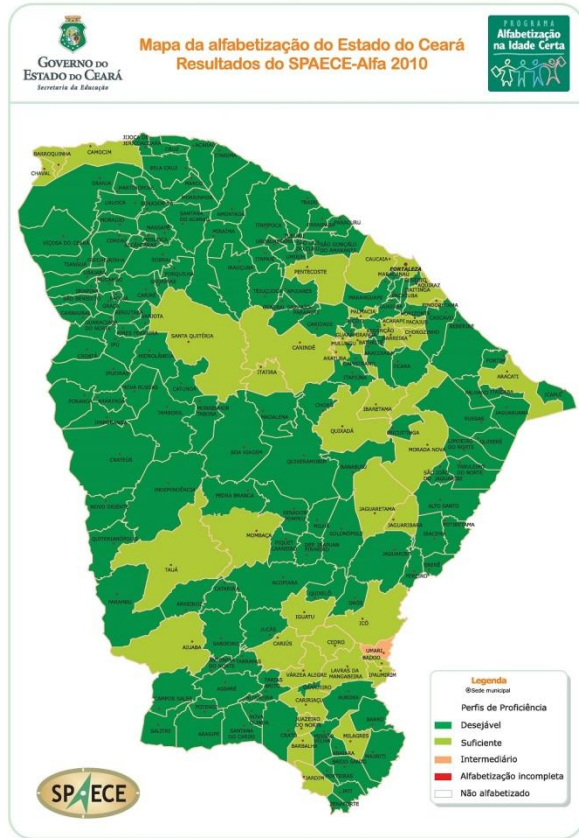


2009

**Legenda**  
 ○ Sede municipal

**Perfis de Proficiência**

- Desejável
- Suficiente
- Intermediário
- Alfabetização incompleta
- Não alfabetizado

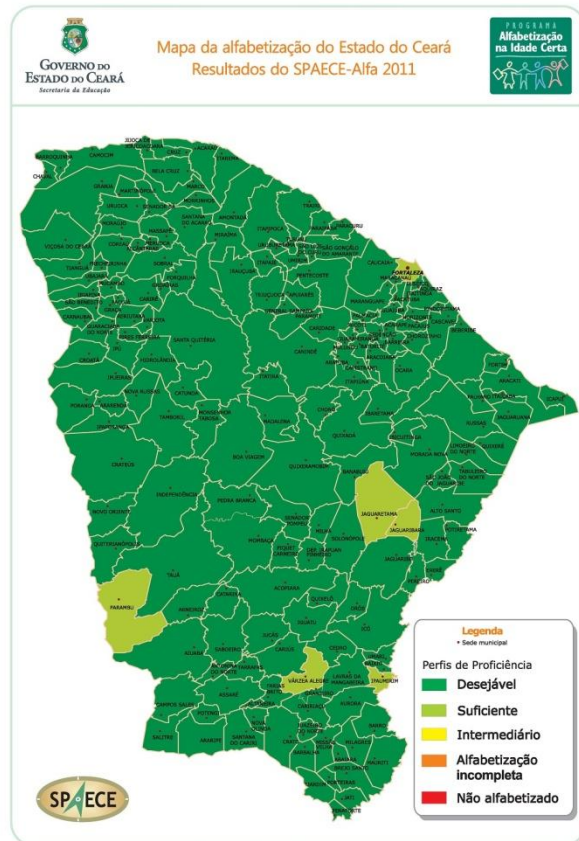


2010

**Legenda**  
 • Sede municipal

**Perfis de Proficiência**

- Desejável
- Suficiente
- Intermediário
- Alfabetização incompleta
- Não alfabetizado



2011



Por fim, pode-se afirmar que o PAIC vem realizando um trabalho minucioso e cuidadoso e os resultados já começaram a impactar no IDEB do Ceará nos anos iniciais. Os índices do Ceará superam a média das regiões Norte e Nordeste em todas as etapas. Foi o Estado que apresentou o maior crescimento nos anos iniciais. O IDEB da rede pública passou de 4,1 em 2009 para 4,7, alcançando a média da rede pública nacional. Em 2005, o Ceará obteve o baixo índice de 2,8. O crescimento é de quase 2 pontos a mais desde 2005. Dessa forma, para se ter uma ideia do que isto representa, o Ceará está quase atingindo a projeção que o MEC fez para a rede pública do Estado em 2019, que é de 4,8 (CEARÁ, 2012a).

#### **4.1 Eixos do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC**

O PAIC tem como finalidade ajudar os municípios na implementação de seus próprios sistemas de avaliação, a fim de que cada município possa conhecer e desenvolver estratégias para eliminar o analfabetismo. Reconhecer a alfabetização como prioridade exige planejar e executar ações sistêmicas e articuladas. Conforme a Seduc-Ce,

O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) é uma política pública do Governo do Ceará, coordenada pela Secretaria de Educação do Estado com o apoio do Governo Federal e de parceiros governamentais e não governamentais, realizada em regime de colaboração entre estado e municípios. O objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os 7 anos de idade. Com essa finalidade, o Paic apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização de crianças (Ceará, 2012a, p. 29).

Nesse sentido, o PAIC foi estruturado em cinco eixos interdependentes, indissociáveis e simultâneos de trabalho: i) Educação Infantil; ii) gestão pedagógica de alfabetização; iii) formação do leitor; iv) gestão municipal de educação e v) avaliação externa. (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008; MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009; OLIVEIRA, 2012; RIBEIRO, 2011).

O Eixo da Educação Infantil apoia os municípios na assessoria para implementação de políticas municipais para educação infantil, com o objetivo de promover a universalização da educação das crianças de 4 a 5 anos nas pré-escolas e de 0 a 3 nas creches, dessa forma contribuindo para a elaboração de propostas pedagógicas, bem como a qualificação de seus professores no desempenho de suas funções.

O Eixo de Gestão Municipal tem por objetivo promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado na aprendizagem. O eixo ainda realiza a formação gerencial das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação (SME), e se estabelecem indicadores de eficiência de gestão de sistema e de gestão escolar.

O Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor, além da criação e dinamização de acervos literários nas salas de aula, por meio da implementação de *cantinhos de leitura* em todas as salas de aula de Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, é responsável pela aquisição e distribuição dos livros, no sentido de despertar o interesse pela leitura e escrita.

O Eixo de Gestão Pedagógica e Alfabetização tem por objetivos a formação dos professores alfabetizadores multiplicadores do 1º ano e o acompanhamento da formação dos professores alfabetizadores do 2º ano, executada pelas editoras contratadas, garantindo-se, assim, a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental.

O Eixo de Avaliação Externa possui dois objetivos principais: o primeiro é promover a autonomia dos municípios para que possam conduzir suas próprias avaliações, criando os sistemas municipais de avaliação externa; e o segundo é diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual dos alunos dos anos iniciais das redes municipais de ensino, comunicando os resultados da avaliação por município, por escola, por turma e por aluno.

Sendo assim, o PAIC propõe a atuação dos cinco eixos de forma associada, priorizando o desenvolvimento de competência e autonomia em cada uma das Secretarias Municipais de Educação, por exemplo, “[...] os resultados das avaliações são organizados para serem compreendidos tanto pelos professores, quanto pelos supervisores e diretores das escolas, que participam em diversos seminários e oficinas. Além disso, as intervenções pedagógicas do PAIC são planejadas de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica do nível de leitura e escrita dos alunos” (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2007, p. 11).

Como esta pesquisa intenta investigar a influência do PAIC, especificamente dos Eixos de Avaliação e de Alfabetização no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar dos professores. Serão tratados mais pormenorizadamente esses dois eixos.

#### ***4.1.1 Eixo de Avaliação Externa do PAIC***

O Eixo de Avaliação Externa do PAIC tem como finalidade uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Estado do Ceará, aplicada, desde 2007, no início do 1º semestre. Após a avaliação, num segundo momento, é realizada a socialização dos resultados, com o intuito de revelar a real situação de leitura e de escrita das crianças, mediante boletins didáticos, que podem ser lidos e compreendidos por todos os envolvidos na alfabetização dos alunos.

Vale ressaltar que o PAIC é pioneiro em disponibilizar ao professor o relatório de resultados de sua turma, com alto índice de detalhamento. Posteriormente, depois que todos os municípios concluem suas aplicações, o Eixo de Avaliação Externa encarrega-se de consolidar os resultados de cada município do Estado do Ceará, para, posteriormente, apresentá-los em encontros e seminários às equipes municipais. Nesse momento, os profissionais dos municípios envolvidos com o PAIC, professores, gerentes e gestores, discutiam os resultados e recebiam formações sobre avaliação (MARQUES, OLIVEIRA, RIBEIRO, 2008; MARQUES, OLIVEIRA, CIASCA, 2008; OLIVEIRA, 2012).

Além dos testes aplicados ao 2º ano do Ensino Fundamental, a partir de 2008 foram elaboradas avaliações para serem aplicadas a todas as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do Ceará, do 1º ao 5º ano (Anexo F). Além disso, a atuação do ciclo de avaliações do PAIC foi ampliada em 2010, com a inclusão da avaliação em Matemática. Inicialmente, foram avaliados os alunos do 2º ano na disciplina de Língua Portuguesa. Em 2008 e 2009, essa avaliação foi estendida para os 3º, 4º e 5º anos e, em 2010, envolveu os estudantes do 1º ano e ainda passou a incluir a avaliação de Matemática do 3º ao 5º ano (CEARÁ, 2012a; OLIVEIRA, 2012).

Essa avaliação diagnóstica, mais conhecida como Provinha PAIC, constitui-se como avaliação externa em larga escala, na qual os professores de sala de aula não podem interferir. A palavra externa é utilizada para designar que a avaliação é conduzida por agentes externos à escola, que, no presente Programa, são técnicos capacitados pelas secretarias de educação dos municípios.

Para realmente alcançar os resultados esperados, além de externa e em larga escala, a avaliação é censitária porque alcança todas as crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental dos municípios participantes, oferecendo informações sobre o estágio de

desenvolvimento em que cada criança se encontra e possibilitando, conseqüentemente, o planejamento de intervenções pedagógicas para cada criança (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2008; RIBEIRO, 2011).

O primeiro ciclo de avaliação da Provinha PAIC foi durante os anos de 2007 a 2011. Nesse período, a Provinha foi elaborada e analisada por uma equipe de profissionais que constituíam o Eixo de Avaliação Externa, vinculada à Universidade Federal do Ceará<sup>22</sup>. Faziam parte da equipe: professores, alunos bolsistas da graduação e pós-graduação, profissionais das áreas de pedagogia, estatística, comunicação social e fonoaudiologia, com a participação de técnicos da Seduc-Ce.

A partir de 2012, a SEDUC, por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), dando continuidade às atividades do Eixo de Avaliação Externa do PAIC, realiza mais um ciclo de avaliação da Provinha PAIC 2º ano (CEARÁ, 2012b; RIBEIRO; MARQUES, 2012).

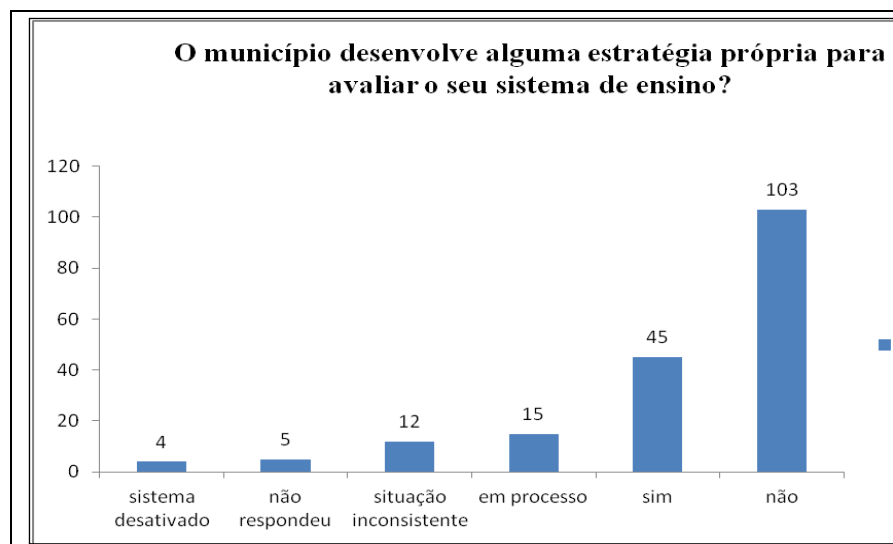
Os efeitos dessas avaliações disseminam-se rapidamente no Brasil, inclusive na criação de sistemas não somente nacionais, mas estaduais e municipais, como no Ceará: além de seu sistema SPAECE, em 2009, o Estado já dispunha de 45 sistemas municipais de avaliação (Gráfico 1), do total dos 184 municípios (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010; MARQUES; OLIVEIRA; FONSECA, 2010).

Levando em consideração um dos principais objetivos do eixo de avaliação do PAIC – ajudar os municípios na implementação de seus próprios sistemas de avaliação, a fim de que cada município possa conhecer e desenvolver estratégias para eliminar o analfabetismo –, torna-se importante evidenciar que, já em 2009, dos 184 municípios, 45 já dispunham de sistema próprio de avaliação; em 15 (8,2%) encontrava-se em processo de implementação; quatro (2,2%) possuíam sistema, mas, na ocasião, encontrava-se desativado; 12 (6,5%) foram categorizados como “situação inconsistente”, em função da incoerência das respostas enviadas; e 5 municípios (2,7%) não responderam ao item (MARQUES; OLIVEIRA; FONSECA, 2010), conforme ilustra o gráfico a seguir.

---

<sup>22</sup> A equipe da universidade era responsável por elaborar as provas (o que inclui a elaboração de itens, revisão, diagramação, realização de pré-teste e análise estatística e pedagógica dos itens), consolidar a base com os dados dos municípios, produzir relatórios de resultados e ministrar oficinas de formação e socialização dos resultados.

GRÁFICO 1 - Sistemas próprios de avaliação do Ceará



Fonte: MARQUES, OLIVEIRA, FONSECA, 2010.

Um dos objetivos do Eixo de Avaliação Externa do PAIC é difundir uma cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses. Verifica-se que os municípios começam a ter autonomia em implantar seus sistemas próprios. Porém, é importante ressaltar que a equipe de avaliação externa de cada Secretaria Municipal de Educação – SME deve observar os seguintes fatores (CEARÁ, 2013c):

1. Importância de avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos;
2. Responsabilidade de conduzir o processo de avaliação de forma apropriada e responsável;
3. Necessidade de utilizar os resultados das avaliações de forma apropriada, responsável e ética, sempre visando promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Outro objetivo do Eixo de Avaliação Externa do PAIC é diagnosticar a situação de aprendizagem de leitura, escrita e compreensão textual, bem como o conhecimento em Matemática dos alunos dos anos iniciais das redes municipais de ensino. Comunicam-se os resultados da avaliação por município, por escola, por turma e por aluno.

A Provinha PAIC é constituída com o seguinte protocolo: i) Instrumentos de avaliação; ii) Matrizes de Referências: Português e Matemática; iii) Manual de orientação ao aplicador; iv) Ficha de controle do trabalho realizado na turma; v) Sistema de registro das

informações e impressão dos resultados; vi) Manual de instalação do sistema de registro e vii) Manual de orientações para a digitação e envio das bases de dados.

#### ***4.1.1.1 A Matriz de Referência***

A Matriz de Referência da Língua Portuguesa do PAIC (Anexo H) foi elaborada tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC), a Matriz Curricular do Estado e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Seduc-Ce e livros didáticos. Essa matriz é resultado de reflexões realizadas coletivamente por pesquisadores, técnicos e especialistas da Seduc-Ce, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF) e da Universidade Federal do Ceará. Em sintonia com a matriz e a escala da Provinha Brasil, do INEP, busca-se um consenso a respeito das habilidades consideradas essenciais em cada etapa do 2º do Ensino Fundamental (CAED/UFJF, 2009; CEARÁ, 2012b).

A princípio, como o Estado do Ceará ainda não possuía uma matriz própria, foi utilizada a Matriz de Alfabetização do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), que contempla habilidades elementares, medianas e complexas de conhecimento inicial da linguagem escrita, incluindo produção textual.

A Matriz é formada por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com o conteúdo, as competências de área e as habilidades. Cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência (exemplo da Matriz da Provinha Brasil no Anexo G) é constituído por elementos que *descrevem* as habilidades que serão avaliadas nos itens. Esses elementos são os *descritores* (CAED/UFJF, 2009; RIBEIRO; MARQUES, 2012).

Dessa forma, os itens da avaliação deverão ser elaborados com base nos descritores das Matrizes de Referência das disciplinas avaliadas nos testes de proficiência, que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada período escolar e informam o que se espera do aluno em termos de desempenho escolar (CAED/UFJF, 2009; RIBEIRO; MARQUES, 2012).

A Matriz de Referência reflete a associação entre os conteúdos praticados nas escolas, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento. Logo, é organizada em subconjuntos de habilidades, que, por sua vez, devem corresponder ao nível do ano dos alunos a serem avaliados. As habilidades são representadas por *descritores*, que têm a função de avaliar as unidades mínimas de cada

habilidade. Vale destacar que cada item de uma prova corresponde a um descritor da Matriz (RIBEIRO; MARQUES, 2012).

As Matrizes de Referência não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, portanto, não podem ser confundidas com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas. Devem servir como base para a elaboração das avaliações externas e consultas para avaliação dos resultados dos exames.

#### ***4.1.1.2 Os Instrumentos de Avaliação***

Os instrumentos da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa do PAIC são constituídos por 20 itens de múltipla escolha que contemplam os 3 Eixos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará (Anexo H): i) o eixo 1 avalia a aquisição do sistema básico de escrita; ii) o eixo 2 avalia a leitura; e iii) o eixo 3, a escrita. Para cada eixo, a matriz prevê conjuntos de habilidades expressas por descritores, correspondentes ao ano dos alunos avaliados (OLIVEIRA, 2012; RIBEIRO; MARQUES, 2012).

No primeiro eixo, há sete itens que avaliam habilidades mais elementares e, por essa razão, os comandos são lidos exclusivamente pelo aplicador. No segundo eixo, existem 3 itens referentes à leitura de palavras, que ainda são lidos pelo aplicador e 10 itens que englobam habilidades de compreensão de frases e textos, nas quais os alunos são solicitados a lerem os comandos sozinhos, com exceção do descritor 17 (Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido pela criança), que é apresentado tendo comandos e textos lidos pelo aplicador. O terceiro eixo traz quatro itens abertos, também lidos pelo aplicador e que, por essa razão, se localizam logo após os 11 itens iniciais. Os itens de escrita não são numerados no caderno do aluno; sua numeração consta do Manual de Avaliação da Parte Escrita (RIBEIRO; MARQUES, 2012).

A estratégia de avaliação do PAIC caracteriza-se por ter um caráter formativo, de tal forma que o resultado de todo o esforço avaliativo pode ser utilizado pelos supervisores pedagógicos e pelos professores para a melhoria do trabalho pedagógico realizado na escola. Essa melhoria, contudo, requer que os profissionais da educação, sobretudo os professores alfabetizadores, elaborem intervenções na alfabetização de seus alunos (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2008; SCRIVEN, 1991).

Os instrumentos avaliativos são elaborados com o objetivo de revelar, com clareza e precisão, o estágio de desenvolvimento de cada uma das crianças em termos de alfabetização. Para tanto, foi necessário estabelecer um protocolo de avaliação, baseado no seguinte critério: a ênfase da avaliação incide sobre a identificação de competências relativas ao processo de alfabetização, ao invés de enfatizar o desempenho de um aluno em relação aos demais. Esses dois aspectos foram de extrema importância para garantir a definição de um protocolo adaptativo e ainda o caráter formativo da avaliação (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2008; VIANNA, 2005).

Um dos diferenciais das avaliações do PAIC é a rapidez na consolidação e na devolução dos resultados, para que ocorram, o mais breve possível, as intervenções necessárias. Os resultados são divulgados através de relatórios, consolidados no âmbito do Estado do Ceará e, também, por município, escola, turma e aluno. O PAIC é pioneiro em fornecer resultados com esse nível de detalhamento.

Entretanto, para que o retorno dos resultados seja enviado nos prazos desejados, torna-se necessário o compromisso dos municípios em digitar os dados na plataforma SISPAIC<sup>23</sup>, formulada especificamente para a Provinha PAIC. Embora os relatórios sejam gerados imediatamente após a digitação, haverá posteriormente, após a conclusão da digitação de todos os dados dos municípios envolvidos, um momento com a equipe do Eixo de Avaliação Externa para a divulgação e orientações sobre a leitura e interpretação dos resultados (RIBEIRO; MARQUES, 2012).

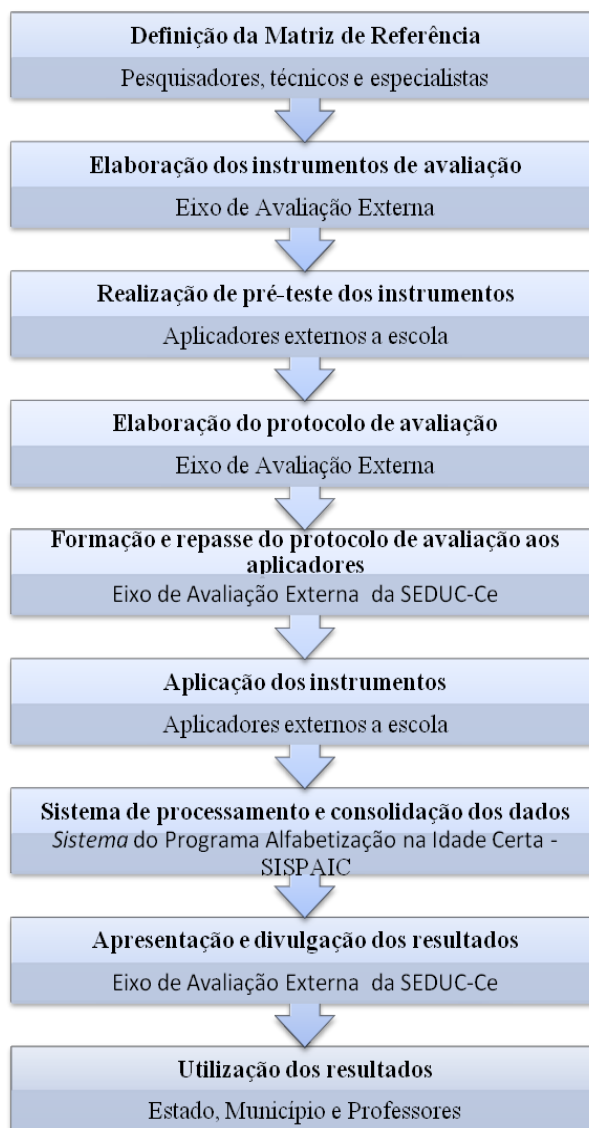
As condições essenciais para elaboração, análise e utilização dos resultados seguem diretrizes de suma importância para que se cumpra o atendimento às condições técnicas inerentes a um sistema de avaliação. Portanto, a equipe responsável pela elaboração da avaliação deve seguir as seguintes etapas:

---

<sup>23</sup> Disponível em <[www.sispaic.Seduc.ce.gov.br](http://www.sispaic.Seduc.ce.gov.br)>. Os aplicadores recebem uma formação de como inserir os dados, além de receberem *login* e senha de acesso.



Figura 2 – Etapas da Provinha PAIC



Fonte: Elaborado interna do Eixo de Avaliação Externa

Os resultados dos dados são consolidados da seguinte forma: (1) na dimensão estadual; (2) na dimensão municipal e em nível detalhado (1) por escola; (2) por turma e (3) por aluno. Com relação às informações consolidadas em nível genérico, apresentam-se, inicialmente, a média obtida por alunos, a proporção de alunos por faixa de desempenho e as informações apresentadas de acordo com os eixos da matriz de referência utilizada: eixo de apropriação do sistema de escrita, eixo de leitura e eixo de escrita. Para cada um desses eixos, o percentual de acerto dos alunos, em cada um dos descritores, é apresentado seguido de uma análise pedagógica dos resultados (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2008).

Com relação às informações mais detalhadas, incluem-se os relatórios (1) por escola, no qual se tem uma visão do desempenho de todas as escolas avaliadas em cada

município; (2) por turma, no qual se obtêm os resultados de cada turma avaliada por escola e (3) por aluno, que se constitui o relatório mais importante para o professor, pois nele pode ser visto o desempenho de cada aluno em todos os eixos avaliados (MARQUES; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2008).

O Eixo de Avaliação Externa do PAIC procura fazer a apresentação e divulgação de forma mais didática, ao explicar como se leem e como se podem utilizar os resultados, para facilitar a leitura, interpretação e utilização dos resultados avaliativos, o que possibilita a promoção de intervenções pedagógicas a tempo de permitir a superação dos problemas revelados nos resultados da avaliação. Dessa forma cumprirá com sua função primordial: a promoção de aprendizagens.

#### **4.2 Eixo de Alfabetização do PAIC**

O Eixo de Alfabetização tem por principal objetivo oferecer assessoria técnico-pedagógica aos municípios, no sentido de promover a implementação e implantação de propostas didáticas de alfabetização eficientes, focais e intencionais, que garantam a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Para Soares (2004a), a escola, além de se preocupar com a aquisição do sistema de escrita, deve proporcionar atividades que visem ao letramento: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, entre outras. Essas atividades fazem parte do cotidiano de uma sociedade grafocêntrica, pois a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita.

Introduzido pelo Governo do Estado do Ceará no ano de 2006, o Eixo de Alfabetização do Programa Alfabetização na Idade Certa procura consolidar a proposta de alfabetizar letrando, tendo como objetivo a implantação de uma proposta didática que vise à alfabetização e ao letramento para a aquisição da leitura e da escrita de todas as crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede pública (BRILHANTE, 2010; GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

As metas do eixo se definem em duas finalidades: i) alfabetização de 100% das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental e ii) alfabetização dos alunos não alfabetizados do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. Para que essas metas sejam cumpridas, o eixo é responsável pela formação dos professores do 1º ano do ensino fundamental e

acompanha as outras séries, que recebem a formação diretamente das editoras contratadas por cada município.

Para o Eixo de Alfabetização, as crianças devem, ao final do 2º ano do ensino fundamental, obter algumas competências, tais como: i) identificar letras dentre várias formas gráficas, tais como rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos, apresentadas em diferentes sequências; ii) reconhecer uma determinada letra, ou uma sequência de letras; iii) identificar a direção correta da escrita (esquerda, direita, de cima para baixo), bem como a localização do início e término da escrita em uma página de caderno ou em um texto; iv) identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou os espaçamentos entre elas; v) reconhecer uma mesma letra escrita em maiúscula ou minúscula, na forma cursiva ou de imprensa; vi) identificar os sons semelhantes (no final da palavra); vii) contar sílabas (os “pedacinhos”) de uma palavra; viii) identificar o som da sílaba inicial, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra; ix) identificar o som da sílaba medial ou final, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra e x) decodificar palavras formadas por sílabas no padrão canônico: consoante/vogal (SEDUC, 2013d).

A Seduc-Ce, através desse Eixo, coopera com os municípios, com o objetivo de retomar o uso de metodologias de alfabetização de crianças em sala de aula. Para isso foi implementado um programa de formação de professores, articulado ao currículo, à distribuição de material estruturado (conjunto de materiais diversificados destinados a professores e alunos, que, com base em metodologias de alfabetização, propõem uma rotina diária de atividades para a sala de aula e tarefas de casa) e ao acompanhamento pedagógico (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

Segundo Gusmão e Ribeiro (2011), duas estratégias foram desenvolvidas para a elaboração dos materiais e a formação de professores. Para o 1º ano do ensino fundamental, a opção foi criar um material único; para o 2º ano, o Estado disponibiliza, para escolha dos municípios, um leque de materiais elaborados por editoras e selecionados pela Seduc-Ce a partir de um edital. A formação de professores é baseada no material, sendo ministrada pela Seduc no primeiro caso e por especialistas contratados pelas editoras para o 2º ano.

Para a escolha das editoras, a Seduc-Ce organiza um encontro em Fortaleza com dois representantes de cada município, para que as editoras façam a explanação de todo o material que será disponibilizado ao município, caso sejam escolhidos. Cada município recebe um kit completo de todas as editoras pré-selecionadas. Ao retornarem ao município, é realizado, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal, um encontro com todos os

professores do 2º ano, para que os professores representantes demonstrem os kits recebidos e seja feita a escolha de uma editora para ser contratada por esse município.

As editoras contratadas realizam uma formação contínua durante todo o ano. Mensalmente acontece uma formação com professores do 2º ano e, semestralmente, a formação com gestores das escolas do município. Essa formação trabalha as rotinas de sala, utilização do material do PAIC, socialização das experiências, leituras da Matriz de Referência e atividades propostas.

No PAIC, os materiais estruturados são oferecidos como uma base para o professor, que é estimulado a exercer sua criatividade na preparação das aulas, a partir do que é proposto. Os livros do Programa Nacional do Livro Didático<sup>24</sup> (PNLD) são distribuídos às escolas cearenses, que são orientadas pela Seduc-Ce a usá-los de forma complementar (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

O Eixo de Alfabetização, coordenado, desde a implantação, pela Profª Amália Simonetti, elaborou, junto com sua equipe, um material didático para o 1º ano, composto por uma proposta para alfabetizar letrando. Foi proposto um caderno do aluno, além de fichas e cartelas didáticas para serem utilizadas pelas crianças nas situações de aprendizagem, livros de histórias e cartazes com histórias utilizadas no material, trava-línguas e alfabeto. A rotina diária sugerida contempla a realização de três tempos didáticos, que são interligados, pois atendem a um mesmo propósito: a apropriação e o uso da leitura e da escrita. As editoras contratadas para o 2º ano seguem essa mesma linha de organização (ANDRADE, 2009; BRILHANTE, 2010; GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

Conforme explicam Andrade (2009) e Brilhante (2010), as atividades desenvolvidas fazem parte de sequências didáticas, que envolvem diversos gêneros textuais e diferentes situações de aprendizagem da leitura e da escrita. O material sugere trabalhar com o nome próprio, trava-línguas, parlendas, quadrinhas, poemas e canções de roda, que são textos da cultura popular adequados para se trabalhar atividades, que beneficiam a percepção de que é necessário corresponder o falado ao escrito.

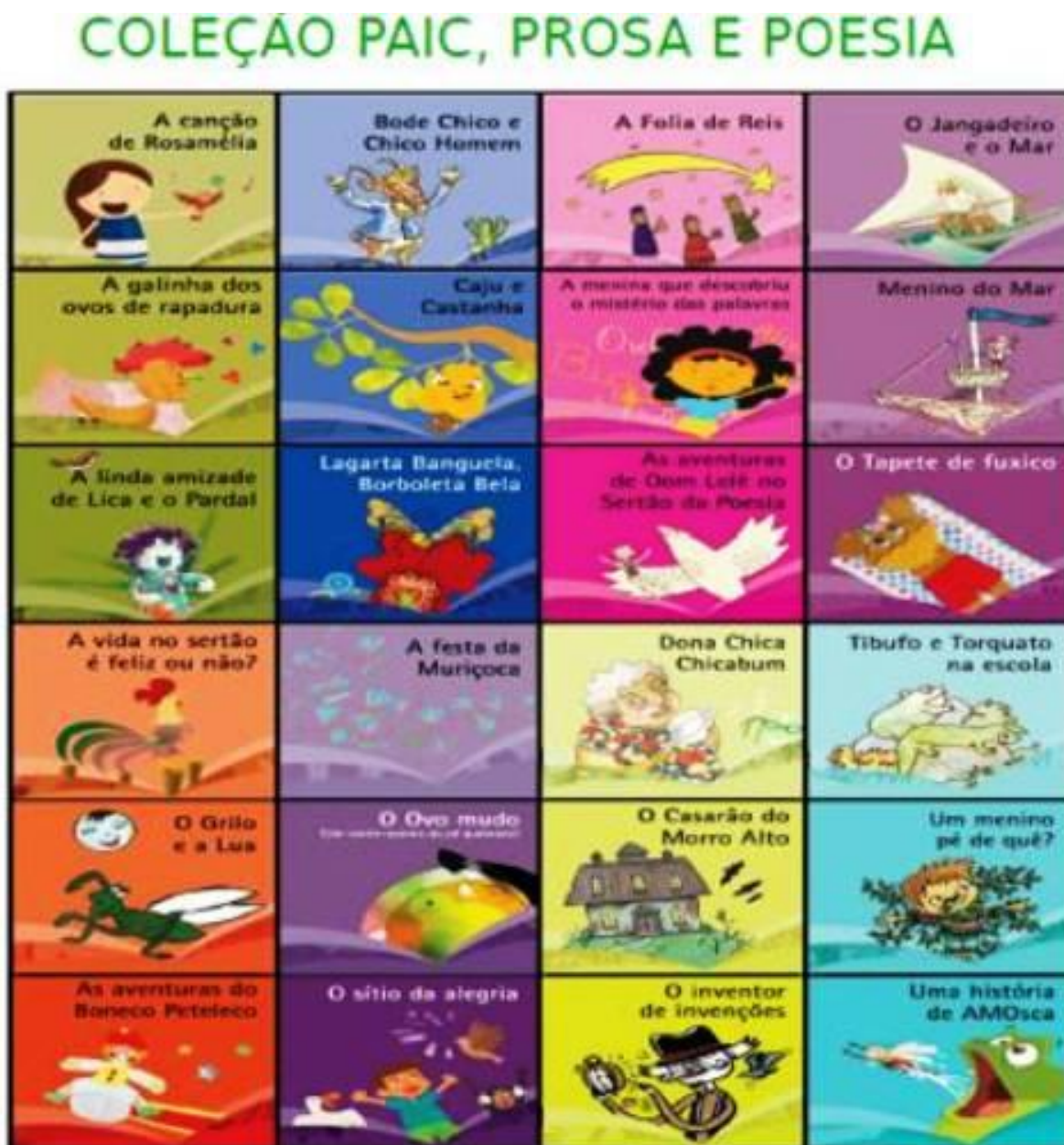
O PAIC ainda disponibiliza uma coleção de livros (exemplo na Figura 3) que são elaborados para o Programa. Todos os anos, é realizado um concurso público para seleção de textos. Para o ano de 2013, o concurso público visou selecionar 36 (trinta e seis) textos de

---

<sup>24</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político-pedagógico.

Literatura Infantil, 12 para cada uma destas categorias: Categoria 1: textos de Literatura Infantil destinados às crianças de quatro a seis anos de idade; Categoria 2: textos de Literatura Infantil destinados às crianças de sete e oito anos de idade; e Categoria 3: textos de Literatura Infantil destinados às crianças de nove e dez anos de idade. Após a seleção dos textos dos livros, a Seduc-Ce faz a editoração, publica e distribui a todos os municípios.

Figura 3 – Coleção PAIC, Prosa e Poesia



Fonte: <http://raymundo-netto.blogspot.com.br/2013/05/concurso-publico-para-quem-escreve.html>

O eixo ainda propõe trabalhar com notícias, propagandas, história em quadrinhos, carta e textos com instruções, como as regras de um jogo ou de uma brincadeira. Deste modo, os professores têm um riquíssimo material para propiciar um efetivo trabalho de alfabetizar, na perspectiva do letramento, ou seja, alfabetizar letrando.

Os dois eixos – Avaliação e Alfabetização – são objetos desta pesquisa, por estarem ligados diretamente aos professores e turmas do 2º do Ensino Fundamental, através da provinha PAIC e pelas formações e acompanhamento.

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se a metodologia da pesquisa, sua natureza, a população e amostra, os procedimentos de coleta de dados e técnicas de análise dos dados.

Os objetivos desta investigação estão distribuídos em objetivos geral e específicos, que respondem às indagações e inquietudes surgidas na elaboração do projeto de pesquisa. O objetivo geral foi analisar os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais especificamente do Eixo de Avaliação e Alfabetização, no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais do estado do Ceará.

Já os objetivos específicos foram:

- Identificar os impactos das avaliações internas e externas no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar;
- Verificar as influências da matriz curricular e matriz de referência no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar;
- Averiguar influências das formações no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar;
- Investigar as influências do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, na perspectiva do professor, sobre a aprendizagem e prática escolar.

A presente pesquisa trabalha com quatro questões basilares para atingir os objetivos propostos. A primeira diz respeito à avaliação educacional e avaliação externa (larga escala), especificamente as avaliações do PAIC, que investigam seus efeitos no planejamento, nas aprendizagens e na prática docente: Como as avaliações vêm influenciando o trabalho dos professores?

A segunda faz alusão à Matriz de Referência: Até que ponto a Matriz de Referência do PAIC tem influenciado os professores do 2º ano do Ensino Fundamental em seus planejamentos escolares? Em verdade, teme-se o conflito conceitual entre Matriz Curricular, ampla e diversificada, e a Matriz de Referência do PAIC (apenas um recorte da Matriz Curricular), pois a Matriz de Referência do PAIC tem sido amplamente discutida no Estado do Ceará, através do trabalho sistemático das formações contínuas para os professores do PAIC.

A formação apregoada pelo PAIC tem como finalidade propiciar elementos para que o professor possa planejar e intervir nas necessidades dos alunos, para que provoque

aprendizagens efetivas. Assim, a terceira pergunta centra-se em saber se as formações que os professores do 2º ano do Ensino Fundamental recebem do PAIC vêm influenciando sua prática: As formações oferecidas pelo PAIC têm consequências no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar?

A quarta e última pergunta faz referência aos impactos do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, na perspectiva dos professores, sobre as aprendizagens dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental: Qual a percepção dos professores sobre os efeitos do PAIC nas aprendizagens dos alunos?

Destaca-se que a relevância social que reveste esta investigação tem por finalidade evidenciar os efeitos do PAIC, mais especificamente as consequências do Eixo de Avaliação Externa e do Eixo de Alfabetização no planejamento, na prática pedagógica, no cotidiano escolar e “o que”, na verdade, está sendo ofertado aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Ceará.

## 5.1 Natureza da pesquisa

O estudo está fundamentado em um levantamento de natureza quali-quantitativa, pois as pesquisas quantitativas fornecem dados de grupos de objetos de estudos comparáveis entre si. A pesquisa qualitativa aprofunda seu interesse em conhecer cada sujeito mais particularmente, consolidando-se, assim, a realidade pesquisada. Logo, o caminho metodológico procurou integrar as análises qualitativas e quantitativas, e enfatizar a interdependência desses distintos caminhos. Haguette (1997, p. 55) assinala a complementaridade dos métodos quantitativos e qualitativos:

[...] os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Em atendimento à natureza quali-quantitativa da pesquisa, os dados obtidos foram tratados de duas formas complementares:

I. através da utilização do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17.0 para *Windows*;



II. através da análise de conteúdo das questões subjetivas do questionário, a partir da identificação de categorias, segundo as orientações de Bardin (1977). Para tanto, os dados obtidos foram organizados em tabelas constituídas pelos temas-chave discutidos. Na sequência, foram abstraídas as categorias de estudo e realizada sua análise.

A análise dos dados do questionário implicou na construção de uma matriz das respostas dadas aos itens da escala pelos sujeitos, com auxílio do software SPSS. Igualmente, foi feita a análise de conteúdo, conforme as etapas estabelecidas por Bardin (1979), que preconizam a pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Assim posto, foi realizada a organização do material escrito, com vistas à observação e comparação das respostas.

Na descrição analítica, o conteúdo das respostas foi descrito e analisado, com ênfase nas citações literais dos sujeitos, e, ao final, as respostas foram associadas aos conceitos teóricos, possibilitando uma interpretação inferencial. Para essa finalidade, as informações obtidas nas questões estruturadas e semiestruturadas foram integralmente transcritas e analisadas. Para essa finalidade, foi empregado o *software* livre Weft QDA versão 1.0.1<sup>25</sup>, que subsidiou a categorização do material obtido.

## 5.2 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são professores do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, do Estado do Ceará. O ponto de vista dos profissionais que lidam de forma direta com as crianças tornou-se um imperativo, visto a necessidade de se averiguar os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa, de modo particular dos Eixos de Alfabetização e de Avaliação Externa, no cotidiano escolar, no planejamento e na prática educacional.

## 5.3 Amostra da pesquisa

A amostra aleatória foi constituída por 161 professores, de ambos os sexos, das salas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas publicas inserida no PAIC. Participou dessa pesquisa uma amostra de professores de 27 municípios do Ceará, sob a jurisdição das

---

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.pressure.to/qda/>>. Acesso em: nov. 2012.

Secretarias Municipais de Educação e Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

#### 5.4 Conceitos de avaliações

Segundo o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 1990), avaliar um projeto ou programa, ainda em andamento ou já finalizado, consiste em um exame sistemático e objetivo, que confira elementos necessários ao seu desenvolvimento, tais como: desempenho, implementação e resultados, objetivando a verificação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos.

Na concepção de Chiechelski (2005), diversificados modelos de avaliação dos serviços e programas estatais podem ser encontrados. Assim, para se adotar um modelo, faz-se necessária uma adequação ao objeto a ser avaliado e aos critérios utilizados para sua consecução.

Segundo Costa e Castanhar (2003), a definição de uma metodologia de avaliação de programas requer: i) seleção de critérios; ii) determinação de indicadores de qualidade; e iii) determinação de padrões de desempenho previamente definidos. Mas advertem que a definição dos conteúdos a serem avaliados antecede os itens acima mencionados. Assim, ter clareza do que se quer avaliar constitui o ponto de partida da avaliação. Os autores pressupõem que, se avaliação constitui uma forma de julgamento de valor, de mensuração, é preciso, portanto, estabelecer os critérios de avaliação.

Deste modo, Costa e Castanhar (2003, p. 975) afirmam que:

uma metodologia de avaliação de programas sociais envolve, então, a escolha de um conjunto de critérios e o uso de um elenco de indicadores (ou outras formas de mensuração) consistentes com os critérios escolhidos e que permitam efetuar um julgamento continuado e eficaz acerca do desempenho de um programa ou conjunto de programas, mediante o confronto com os padrões de desempenho anteriormente estabelecidos.

O UNICEF (1990) estabelece critérios que podem avaliar um programa, a depender dos aspectos da avaliação a ser realizada:

a) eficiência: associa-se à verificação do custo/benefício dos programas, à utilização adequada e à combinação dos recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros, para que sejam minimizados os custos e para que os objetivos estabelecidos no programa sejam alcançados: emprega-se, nesse caso, a racionalidade dos recursos utilizados (CHIECHELSKI, 2005; COSTA; CASTANHAR, 2003);

b) eficácia: associa-se à consecução dos objetivos e metas do programa, evidenciando o grau de aproximação ou distanciamento entre os objetivos e metas previstos e os resultados efetivados (CHIECHELSKI, 2005);

c) impacto (ou efetividade): indica se o projeto tem efeitos (positivos) no ambiente externo em que interveio, em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais; os “[...] impactos podem ser imediatas e de longo alcance, intencionais e não intencionais, positivos e negativos, macro (setor) e micro (família)” (UNESCO, 1990, p. 47).

d) sustentabilidade: mede-se a capacidade de continuidade dos efeitos benéficos alcançados através do programa social, após o seu término;

e) análise custo-efetividade: similar à ideia de custo de oportunidade e ao conceito de pertinência; realiza-se a comparação de formas alternativas da ação social para a obtenção de determinados impactos, para ser selecionada aquela atividade/projeto que atenda aos objetivos com o menor custo;

f) satisfação do beneficiário: avalia-se a atitude do usuário em relação à qualidade do atendimento que está obtendo do programa;

g) equidade: procura avaliar o grau em que os benefícios de um programa estão sendo distribuídos de maneira justa e compatível com as necessidades do usuário.

Diante desses vários critérios de avaliação, o que mais contempla os objetivos e a filosofia que se adéquam a esta pesquisa diz respeito à avaliação do impacto dos Eixos de Alfabetização e de Avaliação Externa do PAIC. O interesse por esse critério refere-se, também, à finalidade de se verificar se os Eixos de Avaliação Externa e de Alfabetização adotam o caminho previsto ou provocam desvios e/ou consequências contrárias à comunidade escolar, além de identificar, igualmente, o tipo de mudanças operadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, considerando a necessidade de democratização dos conhecimentos, historicamente construídos e socialmente valorizados, a todas as crianças, importa a verificação da amplitude do trabalho escolar com relação ao ensino das diversas áreas do conhecimento e preparação para a cidadania. A reflexão desta pesquisa recai sobre os reflexos do PAIC no planejamento escolar, cotidiano escolar, especialmente nas aprendizagens dos alunos, na visão do professor.

## 5.5 Instrumentos de avaliação da pesquisa

### 5.5.1 Pré-teste dos instrumentos

O pré-teste do instrumento avaliativo foi realizado em escolas da região metropolitana de Fortaleza, com a participação de 50 professores de turmas de 2º ano do Ensino Fundamental.

O pré-teste é instrumento aplicado em um universo reduzido, para que se possam corrigir eventuais erros de formulação, uma vez que um objetivo é a (re)organização e validação do instrumento de pesquisa. As respostas analisadas nos permitiram identificar diversas características relevantes no contexto do questionário, proporcionando tanto o aprimoramento do instrumento de pesquisa como a identificação de diversos fatores relevantes a esta temática (BELLO, 2004; MARIUCI, 2012; NEVES, 2007).

Segundo Andriola (2011), Tróccoli *et al.* (2010) e Mazzon (2008), o pré-teste visa obter dados confiáveis acerca dos seguintes aspectos:

- ✓ A reação dos entrevistados à coleta dos dados;
- ✓ A compreensão das instruções e das perguntas;
- ✓ A necessidade de introdução de novas questões julgadas relevantes pelos respondentes;
- ✓ A adequação das escalas de mensuração das respostas;
- ✓ A sequência lógica das perguntas;
- ✓ O efeito de interação de respostas;
- ✓ O tempo de coleta dos dados, dentre outros aspectos.

O resultado do pré-teste identificou que os objetivos da pesquisa seriam atendidos de forma eficaz fazendo alguns ajustes na elaboração de alguns questionamentos, para que as respostas pretendidas obtivessem um nível de compreensão a fim de coletar informações para responder a todos os itens de forma clara, na aplicação do instrumento final.

### 5.5.2 Instrumento

Para atender aos objetivos da pesquisa, o questionário foi dividido em blocos de perguntas (Apêndice A), contendo questões de múltipla escolha e subjetivas, para facilitar a compreensão da pesquisa. As análises das perguntas não se encontram na mesma sequência do questionário e estão distribuídas a partir das seguintes categorias:

Impacto da avaliação - Primeiro objetivo da investigação - identificar os impactos das avaliações internas e externas no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar – constituiu-se imperativo analisar as concepções de avaliação dos professores, as consequências da prova PAIC nas aprendizagens dos alunos, na prática escolar e no planejamento, e também saber como estão sendo utilizados os resultados da prova PAIC;

Influência das Matrizes curricular e de referência - Segundo objetivo - verificar a influência das Matrizes Curriculares e da Matriz de Referência no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar – diz respeito à necessidade de se realizar um paralelo entre os conhecimentos e utilização da Matriz Curricular das escolas e os conhecimentos e utilização da Matriz de Referência do PAIC. Foi proposta, então, a elaboração de questões objetivando identificar a valoração de cada uma dessas matrizes;

Influência das Formações - Terceiro objetivo - averiguar a influência das formações no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar – versa sobre os impactos das formações recebidas pelos professores do PAIC, que podem interferir no planejamento e na prática escolar dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental;

Influência do PAIC, na Perspectiva do Professor - Quarto objetivo - investigar a influência do PAIC, na perspectiva do professor, sobre a aprendizagem e prática escolar. Reflete os impactos do PAIC, na perspectiva dos professores, nas aprendizagens dos alunos, no planejamento e no cotidiano escolar.

O quadro a seguir apresenta a relação entre as categorias definidas pela pesquisa e as perguntas inseridas no questionário final<sup>26</sup> (Quadro 4).

---

<sup>26</sup> Com vistas a facilitar a compreensão da pesquisa, salienta-se que este quadro apresenta as perguntas não necessariamente na mesma forma que foram inseridas no questionário.

Quadro 4 – Distribuição das categorias do questionário

CATEGORIAS	Perguntas utilizadas
Impactos da avaliação	<p>Como você avalia seus alunos?</p> <p>Consequências da provinha PAIC (Avaliação Diagnostica):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nas aprendizagens dos alunos;</li> <li>• na sua prática escolar;</li> <li>• em seus planejamentos.</li> </ul> <p>De que forma os resultados da provinha do PAIC estão sendo utilizados?</p>
Influência das Matrizes Curricular e de Referência no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar	<p>Você conhece a Matriz Curricular?</p> <p>Caso conheça a Matriz Curricular, qual o grau de profundidade desse conhecimento?</p> <p>Como você utiliza a matriz curricular em seu cotidiano escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A forma como ela é utilizada.</li> </ul> <p>Você sabe a diferença entre matriz curricular e matriz de referência?</p> <p>Você conhece a Matriz de Referência de Alfabetização (Língua Portuguesa) do PAIC?</p> <p>Caso conheça a Matriz de Referência do PAIC, informe-nos o grau de profundidade desse conhecimento.</p> <p>Você utiliza em seu cotidiano escolar a Matriz de Referência de Português do PAIC?</p> <p>De que forma a Matriz de Referência de Português do PAIC está sendo utilizada por você?</p> <p>O que você utiliza com mais frequência no <u>cotidiano</u> e <u>planejamentos</u> das aulas?</p>
Influência das formações no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar	<p>Consequências da Formação oferecida pelo PAIC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nas aprendizagens dos alunos;</li> <li>• na sua prática escolar;</li> <li>• em seus planejamentos.</li> </ul> <p>Que formações você já fez ou vem fazendo?</p> <p>Quais dessas formações você acha mais importante para ajudar no planejamento de suas aulas? Por quê?</p> <p>Que materiais você utiliza em seus planejamentos?</p> <p>Você tem algum tipo de apoio pedagógico quando vai planejar suas aulas?</p> <p>Quem oferece esse apoio pedagógico?</p>
Influência do PAIC, sob a ótica dos professores, na aprendizagem e prática escolar	<p>Você vem observando mudanças nas aprendizagens dos alunos em decorrência da entrada do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) nas escolas?</p> <p>A que você atribui o sucesso e o fracasso do seu aluno?</p> <p>Quais os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na sua prática escolar?</p>

O questionário foi aplicado, individualmente, com os sujeitos da amostra. Trata-se de um instrumento avaliativo do tipo semiestruturado, contendo itens de resposta de múltipla escolha e resposta subjetivas.

No que se refere à utilização de questionários na pesquisa, podemos verificar as vantagens e desvantagens relativas à sua aplicação. Com relação às vantagens: i) utilizam-se poucas pessoas para ser executada; ii) proporciona economia de custo, tempo, viagens, com obtenção de uma amostra maior; iii) não sofre influência do entrevistador; iv) permite o anonimato das respostas; v) consente que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e vi) não expõe os sujeitos da pesquisa à influência do pesquisador.

Entre as desvantagens: i) baixo índice de devolução; ii) grande quantidade de perguntas em branco; iii) dificuldade de conferir a confiabilidade das respostas; iv) demora na devolução do questionário e v) impossibilidade de o sujeito afastar dúvidas sobre as questões, o que pode levar a respostas equivocadas (CARNEVALLI; MARCONI; LAKATOS, 1996; MATTAR, 1996; MIGUEL, 2004).

Para minimizar as desvantagens, optou-se por recolher uma amostra relativamente grande, com aplicação direta aos sujeitos e realizar o pré-teste para retirar as possíveis dúvidas das questões e corrigir as mal elaboradas.

Adotaram-se alguns procedimentos para melhorar o índice de retorno dos questionários: i. aplicação “in loco” nos municípios mais próximos; ii. aplicação em cursos de formações do PAIC, específicos para professores do 2º ano, oferecidos pelas prefeituras. Foi possível chegar, assim, a uma amostra total de 161 professores de 27 municípios do Ceará, incluindo Fortaleza.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As questões analisadas foram classificadas, além do perfil dos professores, em 4 blocos de acordo com as categorias adotadas pela pesquisa: i) Impactos da avaliação; ii) Influência das matrizes curricular e de referência no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar; iii) Influência das formações no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar e iv) Influência do PAIC na aprendizagem e prática escolar. Cada um desses blocos respondem aos objetivos específicos:

- Identificar os impactos das avaliações internas e externas no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar;
- Verificar a influência da matriz curricular e matriz de referência no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar;
- Averiguar influência das formações no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar;
- Investigar a influência do PAIC, na perspectiva dos professores, nas aprendizagens dos alunos.

### 6.1 O perfil dos professores: sexo, idade e tempo de experiência no PAIC

Este capítulo apresenta o perfil dos participantes da pesquisa (161 professores do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado do Ceará), em relação ao sexo, à idade, ao tempo de experiência no PAIC, e, também, a análise das respostas (múltiplas escolhas e subjetivas<sup>27</sup>) ao questionário aplicado.

Dos 161 professores pesquisados, no que se refere ao gênero, constatou-se o predomínio do sexo feminino: 90,7% (146), com apenas 8,7% (14) do sexo masculino, em concordância com o Índice Nacional do Censo Escolar de 2007, realizado pelo INEP (2009b), segundo o qual 91,2% dos professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais são do sexo feminino (TABELA 1).

---

<sup>27</sup> As respostas dos professores estão em itálico para diferenciar das citações dos autores referenciados.



Tabela 1 - Distribuição da amostra por sexo

Gênero	Frequência	Percentual
Feminino	146	90,7
Masculino	14	8,7
Em branco	1	0,6
Total	161	100

Fonte: pesquisa direta (2012).

No que diz respeito à idade (Tabela 2), verificou-se que apenas 11,8% (19) dos professores estão na faixa etária compreendida entre 18 e 25 anos de idade. A maior concentração ocorre entre 26 e 45 anos, com percentual de 55,3% (89). O perfil de idade, portanto, dos professores pesquisados é de adultos jovens, em plena atividade de magistério.

Tabela 2 - Distribuição da amostra por faixa etária

Idade dos professores	Frequência	Percentual
De 18 até 25 anos	19	11,8
De 26 a 35 anos	41	25,5
De 36 a 45 anos	48	29,8
46 anos ou mais	14	8,7
Não respondeu	39	24,2
Total	161	100

Fonte: pesquisa direta (2012).

A tabela 3 apresenta a variação de tempo de experiência em turmas do PAIC, evidenciando que pouco mais da metade (52,1%) tem até três anos de experiência no PAIC, sendo que o maior percentual é de dois anos de atividade no Programa, enquanto 25,6% já acumulam quatro ou mais anos de experiência. Dessa forma, pode-se certificar que as respostas recolhidas nessa pesquisa são pautadas nas experiências e conhecimentos dos professores sobre sua prática educacional no PAIC.

Tabela 3 - Distribuição da amostra por tempo de serviço no PAIC

Tempo em anos	Frequência	Percentual
1 ano	26	16,1
2 anos	34	21,1
3 anos	24	14,9
4 anos	24	14,9
5 anos	17	10,6
6 anos	5	3,1
Não responderam	31	19,3
Total	161	100,0

Fonte: pesquisa direta (2012).

## 6.2 Impactos da Avaliação

O crescente interesse dos governos nos estudos de avaliação está relacionado às questões de efetividade, eficiência, *accountability* e desempenho da gestão pública, pois se constituem ferramentas para gestores de programas e políticas públicas (CUNHA, 2006). Conforme já citado, o PAIC faz parte de um programa de governo em que, para conhecer os resultados esperados, os estudantes são submetidos a avaliações externas – no caso do 2º ano/3ª série, são submetidos à Provinha PAIC (avaliação diagnóstica), Spaece-Alfa e Provinha Brasil. Conseqüentemente, os professores estão constantemente participando dessas avaliações e análises dos resultados, portanto, procuramos saber as influências do PAIC em como o professor vem avaliando seus alunos.

### 6.2.1 O ato de avaliar

Como foi discutido no capítulo 3 (Avaliação Educacional), configura-se fundamental que o docente tenha confiança na prática avaliativa, na elaboração das avaliações e nas análises dessas avaliações, bem como nas tomadas de decisões para ajudar os alunos a superarem as dificuldades. A investigação propôs averiguar como está sendo essa prática avaliativa, e, desse modo, identificar os impactos das avaliações internas e externas no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar.

A primeira pergunta dirigida aos professores referiu-se ao modo como avaliam seus alunos. As respostas foram analisadas e categorizadas<sup>28</sup> em cinco formas, pelas quais os docentes informaram que utilizam para avaliar: i) avaliação somativa, ii) avaliação diagnóstica, iii) avaliação formativa, iv) avaliação utilizando as matrizes e v) avaliação utilizando fundamentos teóricos.

Os resultados apresentados na tabela 4, e demonstraram que os professores se valem de várias formas de avaliação para acompanhar as aprendizagens de seus alunos, pois as avaliações processuais e diagnósticas foram citadas como processo avaliativo pela maioria.

---

<sup>28</sup> Todas as categorias desse item e dos outros que se seguem foram criadas pela pesquisadora a partir da análise das respostas abertas dos docentes.

Tabela 4 – Como os professores avaliam seus alunos

Categorias	Subcategorias	Frequência	Percentual
Avaliação Somativa	Através de provas e testes individuais escritos retirados dos conteúdos trabalhados Avaliação externa (PAIC, SPAECE, PROVINHA BRASIL)	18	11,18%
Avaliação Diagnóstica	Avaliação prévia Conhecimento prévio do aluno Provinha PAIC	40	24,84%
Avaliação Formativa e Processual	Através de avaliações diárias Através de acompanhamento individual Através de trabalhos/Pesquisa em grupo ou individual	52	32,30%
Matrizes de Referência do PAIC	Descritores Matriz de Referência do PAIC Habilidades Competências	45	28%
Fundamentos teóricos	Autores Emília Ferreiro; Vygotsky; Paulo Freire; Piaget Estudos sobre Perspectivas Interacionistas, Construtivistas;	12	7,5%

Fonte: pesquisa direta, análise das respostas, 2012.

Vale dizer que essas avaliações são as comumente utilizadas, segundo vários autores, a saber: Alves (2002), Blaya (2004), Bloom (1983), Fava (2005) e Luckesi (2003). Como podemos observar nas palavras de alguns professores:

[avalio] *Não somente no período de avaliação formal, mas diariamente nas suas produções, verbalizações, nos avanços tanto de leitura como de escrita, tudo que produzem serve de parâmetro para avaliar o que já sabem e o que ainda não conseguem, faço intervenções (prof. 61)*

*A avaliação é feita continuamente com a finalidade de identificar os avanços e as dificuldades dos alunos, o que torna possível aplicar as intervenções necessárias paralelamente e ao mesmo tempo detectar em que nível de aprendizagem cada aluno se encontra, além de autoavaliação do professor para que cada dia refaça o seu planejamento e crie sempre novas perspectivas de construção do conhecimento em que os atores trabalham de forma indissociáveis (professor x alunos) (prof. 67)*

[avalio] *Durante todo o processo de ensino e de aprendizagem; utilizando o seu conhecimento para, a partir de então, ajudar a superar suas dificuldades (prof. 160)*

No que diz respeito às avaliações somativas, 11,18% dos professores afirmaram que utilizam provas avaliativas: as provas comuns elaboradas por eles e as provas simuladas em avaliações externas. Embora o número de professores não seja muito grande, pode-se observar que uma minoria (7,5%) vem utilizando as avaliações externas como base para

elaboração de suas avaliações e como base para avaliar seus alunos, pois o PAIC apresenta boletins didáticos e compreensíveis aos professores, além de oferecer resultados por aluno, por turma e por escola.

De forma surpreendente, esses professores responderam que elaboram seus instrumentos de avaliação baseando-se nos modelos das provinha do PAIC, do SPAECE e da Provinha BRASIL, demonstrando-se assim os novos rumos da avaliação da educação básica do ensino fundamental do Estado do Ceará, conforme as falas apresentadas a seguir:

*[avaliio] com base no sistema de avaliação do programa PAIC. Elaboramos questões que contemplam as habilidades que as crianças devem ter na idade de 2º ano (prof. 47)*

*[avaliio] com provinhas simuladas do SPAECE e atividades do dia-a-dia (prof. 146)*

*[avaliio] utilizando modelos da prova do SPAECE (prof. 147)*

*Os alunos do 2º ano são avaliados com provinhas Brasil/Spaeece, avaliações da Editora e avaliações diárias. (prof. 158)*

A avaliação diagnóstica foi apresentada por 24,84% dos professores como maneira de avaliar os alunos, e indicada de duas formas: i) realizando um diagnóstico interno (preparado por eles) e ii) utilizando a provinha do PAIC. No segundo caso, esse resultado evidencia um dos efeitos da avaliação externa no cotidiano escolar, pois os professores passaram a incorporá-la em suas atividades de acompanhamento dos alunos (Tabela 4). Dessa forma, a avaliação diagnóstica passa a ter uma nova configuração, porquanto os professores estão utilizando, além dos diagnósticos mensais comumente utilizados, as provinhas do PAIC (avaliação diagnóstica) aplicadas no início do ano letivo, como demonstrado na fala de alguns professores.

*Meu aluno é avaliado a partir de como ele chegou e como ele está e quais os avanços alcançados pelo aluno através do diagnóstico individual da leitura e escrita (Prof. 59).*

*Avaliações diagnósticas do Paic; materiais embasados nas matrizes curriculares e descritores (Prof. 116).*

*Eu avalio utilizando atividades diagnósticas escritas e orais (Prof. 81).*

*Através de atividades diagnósticas de leitura e escrita, arguição da leitura de frases, etc. (Prof. 63).*

*Hoje, por meio de diagnósticos, observações diárias; observando seu desenvolvimento sócio-emotivo, desenvolvimento em conteúdo; diagnóstico. (Prof. 54).*

*com base no sistema de avaliação do programa PAIC. Elaboramos questões que contemplam as habilidades que as crianças devem ter na idade de 2º ano (Prof. 47).*

*Conhecimentos. Diagnóstico; matrizes de referência (Prof. 109).*

*Do conhecimento já existente, ou seja, trazido pelo próprio aluno (Prof. 40).*

Segundo o UNICEF (1991, p. 15, tradução livre), “[...] as avaliações formativas envolvem a recolha sistemática de informações para auxiliar a tomada de decisões durante as fases de planeamento ou implementação de um programa”<sup>29</sup>. Nesse contexto, a avaliação formativa acontece de forma processual e contínua, auxilia o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, além de possibilitar ao professor acompanhar a construção do conhecimento do educando, interfere de imediato no processo pedagógico, e orienta a reelaboração do seu planeamento.

De acordo com Ribeiro (2011), para que o professor faça uma avaliação de qualidade, é necessário conhecer em que nível os alunos se encontram, e a identificação desse nível precisa de uma interpretação pedagógica, não se inclui apenas o conhecimento do nível, “[...] mas tudo que o compõe, ou seja, as habilidades que ele já consolidou, aquelas que estão em processo de consolidação e aquelas que ainda não estão consolidadas” (p. 62). A avaliação formativa, processual e contínua é fundamental para o trabalho do professor. Essa categoria foi indicada em maior número pelos professores (32,30%), conforme a tabela 4, complementando-se com as respostas de alguns professores:

*A avaliação é feita continuamente com a finalidade de identificar os avanços e as dificuldades dos alunos, o que torna possível aplicar as intervenções necessárias paralelamente e ao mesmo tempo detectar em que nível de aprendizagem cada aluno se encontra, além de auto-avaliação do professor para que cada dia refaça o seu planeamento e crie sempre novas perspectivas de construção do conhecimento em que os atores trabalham de forma indissociável (professor x alunos) (Prof. 67).*

*Pela participação nas aulas, seu desenvolvimento nas atividades individuais e coletivas. Seu desempenho desde os primeiros meses até o final. É um processo contínuo. (Prof. 87).*

*A avaliação é contínua; através da observação e registros (Prof. 73).*

*Analiso partindo dos níveis deles para poder direcionar o tipo de atividade a ser realizada. (Prof. 72).*

A Matriz de Referência do PAIC vem sendo divulgada em todas as formações continuadas, para que os professores possam realizar a leitura correta dos resultados das avaliações externas. Com ineditismo no ato de avaliar, foi identificada, nos resultados dessa

---

<sup>29</sup> “Formative evaluations involve the systematic collection of information to aid decision-making during the planning or implementation stages of a programme”.

pesquisa, a utilização de descritores, diretrizes, Matriz de Referência do PAIC, habilidades e competências para avaliar os alunos, por um número significativo de professores (28%) (Tabela 4). Comprova-se, assim, a influência do PAIC no planejamento e prática escolar, como se verifica a partir das respostas de alguns docentes:

*A partir da matriz de referência, que define as competências e habilidades mínimas a serem atingidas por meus alunos (Prof. 65).*

*As referências do Paic, diretrizes da educação básica (em menor uso) (Prof. 80).*

*Através do material do Paic; ficha de diagnóstico; audiência de leitura; matérias baseadas nos descritores; sociocultural; parâmetros curriculares (Prof. 115).*

*Avaliações diagnósticas do PAIC; materiais embasados nas matrizes curriculares e descritores (Prof. 116).*

*Observando sempre os descritores. Analisando com cuidado em que o aluno avançou ou não (Prof. 87).*

*Trabalhar as metas, competências e habilidades (Prof. 102).*

Todavia, verificou-se que a mudança de atitude face à avaliação dos discentes parece decorrer da familiarização com os modelos de avaliação externa em larga escala dos sistemas nacional e estaduais de avaliação, especificamente da Provinha Brasil, do SPAECE-Alfa e do PAIC, recorrentes nas escolas e, como consequência, no cotidiano dos professores.

Segundo Oliveira (2012, p. 23), a avaliação externa

*Poderá ir além de sua função de avaliar o desempenho da criança em termos retrospectivos e assumirá novos papéis, dentro de uma perspectiva prospectiva, nos termos de Vigotsky, contribuindo para que o docente tenha mais condições de conhecer o processo de aprendizagem dos seus alunos e, consequentemente, disponha de mais subsídios para elaborar intervenções pedagógicas mais apropriadas.*

Uma minoria dos professores, 7,5%, informou que avalia de acordo com os fundamentos recebidos nas formações do PAIC. Citaram Emília Ferreiro, Vygotsky, Paulo Freire e Piaget como autores importantes para a fundamentação das avaliações dos alunos em leitura e escrita. Demonstraram a valorização dos teóricos relacionados à aquisição da língua escrita, com enfoque nos teóricos ligados ao construtivismo piagetiano e ao socioconstrutivismo vygotskyano, ressaltando também os aspectos políticos do mundo da escrita, quando citam Paulo Freire. Consideraram o embasamento teórico necessário para a construção dos conceitos de avaliação e para fundamentar as análises das avaliações aplicadas pelos professores (Tabela 4).

Os professores pareceram conscientes da importância das diversificadas formas de avaliação, utilizando variadas e conjugadas formas para avaliar seus alunos, o que oportuniza mudanças de atitudes face aos objetivos propostos pelo Programa, e influencia a prática escolar, visando ao sucesso dos alunos, como assinalam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no capítulo introdutório, no que se refere ao ato avaliativo (BRASIL, 1997, p. 59):

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e sobre a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender.

Os professores demonstraram que possuem uma variedade de formas de avaliar seus alunos, desde as avaliações tradicionalmente conhecidas (somativa, formativa e diagnóstica) até a utilização de fundamentos teóricos e as Matrizes de Referência. Foram investigadas também as consequências da Provinha PAIC, para identificar até que ponto essa avaliação vem influenciando no planejamento, aprendizagem e prática escolar dos professores. A seguir, verifica-se a apresentação e análise dos resultados desse item.

### ***6.2.2 As consequências da Provinha PAIC no planejamento, na aprendizagem e na prática escolar***

Como o que foi discutido no capítulo 4, sobre o Programa de Alfabetização na Idade Certa, no subtítulo “Eixo de Avaliação Externa”, a avaliação diagnóstica (conhecida como Provinha PAIC<sup>30</sup>), aplicada no início do ano, tem como um dos objetivos apresentar aos professores, escola e municípios o diagnóstico das aprendizagens de cada criança.

O resultado das avaliações diagnósticas tem por objetivo

[...] constatar se possuem os conhecimentos e habilidades necessários para as novas aprendizagens. Podem, ainda, identificar eventuais dificuldades específicas de aprendizagem e as causas a serem encontradas. (LIMA, 2006, p. 189).

Surge, portanto, a necessidade de averiguar se a Provinha PAIC influencia no planejamento, nas aprendizagens e na prática escolar dos professores.

---

<sup>30</sup>A Provinha PAIC 2º ano é uma avaliação diagnóstica, em larga escala, aplicada no início do 1º semestre a todos os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais do estado do Ceará, sendo um instrumento pedagógico com fins exclusivos de diagnóstico.

### 6.2.2.1 No planejamento

Com relação às consequências da Provinha PAIC no planejamento, identificamos quatro categorias nas respostas dos docentes: i) Modificar o planejamento; ii) Priorizar as dificuldades; iii) Criar novas atividades e iv) Utilizar os descritores. Para 32,3% dos professores, a avaliação diagnóstica do PAIC influencia diretamente no planejamento das aulas, já 20,5% disseram que a Provinha ajuda a trabalhar as dificuldades apresentadas nas correções das avaliações aplicadas, enquanto 16,14% dos professores afirmam que estão criando novas atividades para melhorar a aprendizagem dos alunos e 11% vêm utilizando os descritores para rever a prática escolar (Tabela 5).

A tabela 5 apresenta as consequências da Provinha PAIC no planejamento.

Tabela 5 – Consequências da Provinha PAIC no planejamento

Categorias	Frequência	Percentual
Modificar o planejamento	52	32,3%
Priorizar as dificuldades	33	20,5%
Criar novas atividades	26	16,14%
Utilizar os descritores	11	7%
Não responderam	31	19,25%

Fonte: pesquisa direta, análise das respostas, 2012.

Para ilustrar essas categorias, foram identificadas, nas respostas dos professores, as falas que demonstram as consequências da Provinha PAIC no planejamento. A primeira categoria aponta a modificação no planejamento por parte dos professores, como se verifica nas seguintes falas:

*Avaliar meu planejamento dentro de uma proposta que busque a compreensão da criança pela leitura e escrita de forma incentivadora (Prof. 33).*

*Me fez reorganizar e redirecionar os meus planejamentos para garantir que a minha prática venha a suprir a “carência” no aprendizado das crianças (Prof. 47).*

*Trabalho as questões relevantes, ou seja, planejo de acordo com a necessidade dos meus alunos (Prof. 73).*

*No planejamento, pensamos naqueles alunos que estão com dificuldades e pensamos no que podemos fazer para alcançarmos os nossos objetivos (Prof. 83).*



Segundo as análises das respostas dos professores, também identificou-se que a provinha PAIC auxilia os professores no planejamento, ao identificar as dificuldades dos alunos, priorizando essas dificuldades:

*Procuro criar atividades lúdicas priorizando essas dificuldades (Prof. 7).*

*Priorizar as dificuldades para resolvê-las (Prof. 8).*

*Para o direcionamento de atividades a partir da elaboração de objetivos pautados para suprir as dificuldades (Prof. 27).*

*Direcionar atividades de acordo com as principais dificuldades (Prof. 64).*

*De como eu vou reavaliar buscando aprimorar mais o aprendizado onde eles tiveram mais dificuldades (Prof. 84).*

*A partir das dificuldades encontradas na prova, ajuda a encontrar o problema encontrado. (Prof. 123).*

A provinha PAIC também foi utilizada como instrumento para criar novas atividades na elaboração do planejamento:

*Desenvolvimento e diferenciação nas práticas de atividade (Prof. 42).*

*Para o direcionamento de atividades a partir da elaboração de objetivos pautados para suprir as dificuldades (Prof. 27).*

*Elaboração de atividade de leitura e escrita (Prof. 43).*

*Aprimoramento da prática pedagógica voltada para a leitura e escrita. Criticidade e contextualidade. (Prof. 160).*

Os descritores da provinha PAIC vêm sendo utilizados como auxiliares na elaboração de atividades, reconhecendo as dificuldades dos alunos para planejamento das aulas:

*Atividades e situações que contemplem os conteúdos e descritores exigidos pela avaliação (Prof. 2).*

*Vejo em que posso contribuir para os avanços dos alunos naqueles descritores ainda não conquistados (Prof. 11).*

*Sempre planejamos através das matrizes do PAIC (Prof. 52).*

*Fazer um trabalho sistematizado, seguindo as matrizes curriculares. (Prof. 66).*

*O planejamento passa a ser voltado para os descritores. (Prof. 68).*

*Como método de ajuda realizando as matrizes de referências (Prof. 91).*

*Proporciona de que forma podemos nos planejar dentro dos descritores. (Prof. 111).*

*Através dos descritores com dificuldades que eles tiveram, iremos planejar de acordo com a necessidade. (Prof. 125).*

### **6.2.2.2 Na aprendizagem dos alunos**

No que diz respeito às consequências da provinha do PAIC na aprendizagem dos alunos, 39,13% dos professores afirmaram que essa avaliação ajuda no diagnóstico do nível dos alunos e na identificação de suas dificuldades. Ainda segundo os docentes, a provinha PAIC auxilia os professores a elaborar estratégias de intervenções apropriadas às necessidades coletivas e individuais da turma, impactando positivamente no planejamento escolar e nas aprendizagens dos estudantes.

Conforme ilustrado nas respostas de alguns professores:

*[a Provinha do PAIC mostra] O conhecimento do que os alunos ainda não conquistaram e favorece o replanejamento, e isso contribui para a aprendizagem (Prof. 11).*

*[a Provinha do PAIC] Reflete como o aluno está no aprendizado (Prof. 81).*

*[a Provinha do PAIC] Oferece ao aluno o resultado do seu aprendizado e o que precisa melhorar (Prof. 83).*

*[a Provinha do PAIC] Ajuda a conhecer as dificuldades e onde devemos trabalhar (Prof. 118).*

*[a Provinha do PAIC] Facilita ao professor de modo que ele passa a observar as dificuldades do desenvolvimento em alguns descritores (Prof. 119).*

*A partir dessa provinha temos o diagnóstico da turma, fazemos anotações dos descritores que o aluno precisa ser trabalhado para que possa chegar ao nível de leitura e escrita (Prof. 158).*

Alguns professores (nove) revelaram que utilizam a provinha PAIC para intervir nos descritores em que os alunos mostraram mais dificuldade, ajudando a melhorar as suas aprendizagens. Entretanto, seis professores mencionaram que a provinha não surte nenhum efeito na aprendizagem dos alunos, e 27 professores (16,7%) não responderam a esse item.

### **6.2.2.3 Na prática escolar**

Quanto ao questionamento sobre os efeitos da provinha para a prática escolar, 34,8% dos docentes informaram que a utilizam para melhorar sua prática pedagógica,

aprimorar o conhecimento e dar suporte para enriquecer as aulas, ajudando assim no ensino e aprendizagem dos alunos.

Outras respostas, com um pequeno número de professores, foram observadas: 4,4% dos docentes consideram que a provinha serve para subsidiar o planejamento; também 4,4% para verificar as dificuldades dos alunos; 5% professores mencionaram que a provinha não influencia na prática docente; além de várias respostas únicas e 18,6% que não responderam a esse item. Quanto a melhorar a prática do professor, verificamos nas respostas dos docentes alguns exemplos:

*Melhora os meus conhecimentos, traz recursos para trabalharmos na prática. É um verdadeiro suporte pedagógico. (Prof. 98).*

*Busca aprender novas formas de auxiliar meus alunos no processo de aprendizagem (Prof. 29).*

*Orienta com sugestões para a prática na sala de aula (Prof. 1).*

*Enriquecimento das aulas, mais criatividade e motivação (Prof. 20).*

#### **6.2.2.4 A utilização da Provinha PAIC**

Os resultados da Provinha PAIC aplicada no 1º semestre são disponibilizados a todos os professores, que poderão intervir no planejamento e na prática escolar, com os resultados por turma e por aluno. Os professores podem identificar pelos descritores onde deverão atuar e inserir em seu conteúdo aquelas dificuldades que apareceram com maior frequência.

Perguntou-se aos professores como estão utilizando os resultados da provinha do PAIC. Os docentes responderam que utilizam a provinha do PAIC de várias formas. Praticamente todos os professores empregam os resultados da prova com o objetivo de melhorar o ensino e aprendizado, como diagnóstico (26,7%), intervenção (16,7%) e planejamento (13%) (categorias encontradas em maior número), além de outras respostas variadas ou únicas. Com exceção dos que não responderam ao item (17,4%), sete professores (4,3%) disseram que não foi aplicada ou não utilizam os resultados.

Identificou-se na fala dos professores a utilização da provinha como diagnóstico, objetivando conhecer as dificuldades dos alunos e em que nível os alunos se encontram:

*A revelação dos resultados negativos nos deu um olhar mais preocupado e culpado com a situação individual de cada criança (Prof. 31).*

*Conhecer os níveis dos alunos, ajudar no direcionamento das dificuldades (descritores) (Prof. 15).*

*Para detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, através de atividades elaboradas em cima dos descritores. (Prof. 32).*

*Como ponto de partida para trabalhar as dificuldades dos alunos e para autoavaliação do professor como reflexão até refazer a maneira de ensinar e aprender com os seus alunos, se necessário. (Prof. 67).*

*Para verificar as dificuldades por partes e sempre procurando novas estratégias de que esse aluno seja englobado no meio daqueles com mais facilidade de aprendizagem. (Prof. 117).*

*Serve de diagnóstico para que possamos detectar os avanços e as dificuldades e assim trabalhar em cima das dificuldades. (Prof. 113).*

*Diagnóstico para que possamos avaliar quais são as necessidades apresentadas pelos alunos e que tipo de intervenção utilizar (Prof. 19).*

*Para nos fornecer dados para melhor nos aperfeiçoarmos. (Prof. 127).*

Verificou-se também que a provinha vem sendo utilizada como intervenção, para melhorar a prática educacional, com atividades direcionadas:

*Após fazer a análise individual, verificamos as questões que os alunos tiveram mais dificuldades para que possamos intervir pedagogicamente a fim de que esses alunos tenham um melhor desempenho (Prof. 81).*

*Através da ação-reflexão-ação, fazendo e refazendo as atividades para aperfeiçoar a aprendizagem. (Prof. 74).*

*Através dos resultados faço intervenções (Prof. 6).*

*Rever atividades contemplando os descritores em que os alunos tiveram mais dificuldades (Prof. 7).*

*Intervenção nas atividades onde os alunos estão com dificuldades (Prof. 22).*

*Os dados obtidos são enviados para a escola e lá são analisados e assim buscamos estratégias para melhorar o que não foi atingido pelos alunos. (Prof. 47).*

*Proporcionam um novo olhar para a prática de sala de aula e intervenções na superação dos resultados. (Prof. 44).*

A provinha PAIC também foi apontada como sendo utilizada na elaboração do planejamento das aulas e dos conteúdos a serem trabalhados:

*Como modelo para a construção de avaliações contínuas; para o planejamento de atividades mais direcionadas para tentar suprir as dificuldades percebidas. (Prof. 27).*

*Utilizados no meu planejamento para que os próximos resultados sejam ainda melhores. (Prof. 94).*

*Reforçar os alunos nas habilidades ainda não adquiridas para um melhor planejamento, isto é, replanejar. (Prof. 112).*

*Utilizo a provinha Paic como diagnóstico para um melhor planejamento de minhas aulas. (Prof. 118).*

Pelas respostas dos professores, verificou-se também que alguns docentes, 4,3%, utilizam os descritores para realizar atividades no intuito de superar as dificuldades apresentadas nesses descritores. Conforme relato dos docentes:

*Rever atividades contemplando os descritores em que os alunos tiveram mais dificuldades (prof. 7).*

*Os resultados são tabulados e discutidos. Em cima dos descritores que detiveram menos acertos, são pensadas atividades para superar os desafios dos alunos. (prof. 11).*

*Dando ênfase nos descritores onde os alunos mais erraram (prof. 14).*

*Para detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, através de atividades elaboradas em cima dos descritores (prof. 32).*

Um pequeno grupo, mesmo que reduzido (4,34%), vem utilizando os resultados da provinha PAIC para fazer simulados e preparar os alunos para os exames externos, como se afirma na fala de alguns professores:

*Como simulados para os anos seguintes (Prof. 5).*

*Através de simulados e reforço escolar (através da dificuldade de cada um). (Prof. 102).*

*Através de simulados e reforço escolar. (Prof. 103).*

*Através de novos simulados escolares. (Prof. 105).*

*Trabalhando-a como diagnóstico, procurando trabalhar as dificuldades dos alunos, preparando-os para outras provas externas (Provinha Brasil, Spaece Alfa). (Prof. 122).*

*Uma sobrecarga de trabalhos, para que preparemos os alunos para uma prova avaliativa ao final do ano (Prof. 93).*

*Prepara para a aplicação da prova do Spaece (dá suporte). (Prof. 144).*

Entretanto, de forma geral, os professores vêm empregando os resultados da Provinha PAIC para fazer diagnóstico, planejar as aulas, criar novas atividades em cima dos descritores com maiores erros e como intervenção do processo educativo.

Como o objetivo da Provinha do PAIC, aplicada no início do ano letivo, consiste em oferecer um diagnóstico do nível de leitura, de escrita e de compreensão textual dos alunos, depreende-se, nesta investigação, que a Provinha do PAIC, além do diagnóstico oferecido aos professores, vem sendo utilizada no planejamento e, conseqüentemente, interfere no ensino e aprendizagem dos alunos.

### **6.3 Influência da matriz curricular e de referência no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar**

Como discutimos no 4º capítulo, as Matrizes de Referências são utilizadas nos testes de avaliação em larga escala e contemplam apenas as competências e habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas em testes padronizados, sobretudo de múltipla escolha (CEARÁ, 2007). Portanto, a pesquisa procurou investigar se os professores utilizam a Matriz Curricular (MC) e a Matriz de Referência do PAIC (MRP) para seu planejamento e prática escolar. Além de verificarmos como e com que frequência estão sendo utilizadas essas matrizes.

A tabela 6 apresenta a frequência de utilização da Matriz Curricular no cotidiano escolar. Foi verificado que 50,3% dos professores utilizam sempre e 38,5% às vezes, apenas 4,3% responderam que não utilizam (Tabela 6).

Tabela 6 – Frequência de utilização da Matriz Curricular no cotidiano escolar

Utilização da Matriz	Frequência	Percentual
Sempre	81	50,3
Às vezes	62	38,5
Nunca	7	4,3
Não respondeu	11	6,8
Total	161	100,0

Fonte: pesquisa direta (2012).

Porém, para a pergunta sobre como são utilizadas (questão subjetiva), verificou-se que pode estar havendo uma confusão conceitual de Matriz Curricular com Matriz de Referência. Observou-se que 15% dos professores falam em “descritores”, “concluir matriz a tempo”, “aplicar descritores em cada ação”, “nas rotinas de sala de aula”, podendo-se concluir

que os professores foram imprecisos quanto a compreender que estão falando em Matriz Curricular ou de Referência, como na opinião destes professores:

*Utilizei a proposta curricular, matriz curricular para me guiar nos verbos (descritores e metas) (habilidades-objetivos) e atividades que utilizaria na semana conforme a unidade e matriz do livro “lendo você fica sabendo” em que a turma se encontrava (Prof. 34).*

*Trabalhando cada descritor com os alunos em sala de aula. (Prof. 128).*

*Na elaboração no plano anual e no decorrer do ano (planos mensais, trabalhando só descritores nas atividades de intervenção) (Prof. 32).*

*Ainda não tive oportunidade de utilizá-la, pois ainda não houve tempo para estudá-la. Em reuniões, é colocado que devemos ver os descritores que serão desenvolvidos durante o ano, porém estamos começando agora esse trabalho. (Prof. 33).*

*Seguindo os descritores que devem ser aplicados em cada ação das atividades de rotina (Prof. 66).*

Sobre a diferença entre Matriz Curricular e Matriz de Referência (Tabela 7), 32,9% dos docentes declararam saber a diferença e 60,9% dos professores afirmam que não sabem ou sabem em parte.

Tabela 7 – Diferença entre Matriz Curricular e Matriz de Referência

	Frequência	Percentual
Sim	53	32,9
Não	27	16,8
Em parte	71	44,1
Não respondeu	10	6,2
Total	161	100,0

Fonte: pesquisa direta (2012).

E ao perguntarmos sobre o que o professor utiliza com mais frequência em seu cotidiano e planejamento escolar (Tabela 8), 79,5% dos professores dizem que utilizam a Matriz de Referência, confirmando ainda mais essa suposição. Apesar de 10,6% dos professores afirmarem que utilizam a Matriz Curricular com maior frequência, ao fazermos o cruzamento das respostas dos professores, dos 17 (10,6%) que responderam que utilizam a Matriz Curricular, nove responderam que não sabiam a diferença entre as matrizes curricular e de referência, levando a acreditar que esses professores desconhecem a diferença entre as matrizes. Poder-se-ia afirmar, então, que 85,1% dos professores utilizam as matrizes de

referência nos cotidianos escolares (137 professores, somatório dos 128 que reponderam que conhecem mais a diferença de nove).

Tabela 8 - Frequência de utilização das matrizes no cotidiano e planejamento escolar

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Matriz de Referência</b>	128	79,5
<b>Matriz Curricular</b>	17	10,6
<b>Matriz de Referência e Matriz Curricular</b>	5	3,1
<b>Não respondeu</b>	11	6,8
<b>Total</b>	1	100,0

Fonte: pesquisa direta (2012).

Especificamente sobre a utilização, pelos professores, da Matriz de Referência do PAIC no cotidiano e planejamento escolar (Tabela 9), 73,9% dos professores disseram que utilizam frequentemente e 18,6% disseram que a utilizam em parte. Apenas 2,5% dos professores não utilizam a MRP para seus planejamentos. Isso sugere que os professores estão utilizando comumente a Matriz de Referência no cotidiano e planejamento escolar e que a Matriz Curricular está sendo pouco utilizada.

Tabela 9 - Utilização da Matriz de Referência do PAIC no cotidiano escolar

	Frequência	Percentual
Sim	119	73,9
Não	4	2,5
Em parte	30	18,6
Não respondeu	8	5,0
Total	161	100,0

Fonte: pesquisa direta (2012).

A partir das análises dos resultados, verificamos que a Matriz de Referência está sendo a mais utilizada pelos professores, como verificado nas Tabelas 8 e 9. Os questionamentos aos docentes sobre o porquê de utilizarem a MRP ou MC confirmam essa preferência pela utilização da MRP, pouco mais da metade dos professores (59,62%) justificaram que utilizam a MRP por estarem no PAIC. Utilizam no planejamento, na prática, e é a matriz que tem mais acesso e conhecimento. Verificou-se também que 14,9% utilizam os



descritores no planejamento e na prática escolar. Ressalte-se que 24,8% não responderam esse item.

Pode-se observar nas respostas de alguns professores a preferência pela utilização da MRP por causa da influência do PAIC:

*As estratégias utilizadas para realizar as intervenções junto aos alunos correspondem diretamente às matrizes do Paic de maneira mais significativa do que as outras referencias citadas. (Prof. 80).*

*Somos orientados por parte da direção escolar a seguir a rotina sugerida pelo programa diariamente, mas vale ressaltar que ambas se relacionam. (Prof. 2).*

*Porque acredito que esta seja a mais adequada ao meu objetivo, que é desenvolver a leitura e a escrita (Prof. 37).*

*Embora a matriz seja um recorte da lei maior (LDB), ela traça metas mais adequadas ao nosso município (Prof. 41).*

*Porque os objetivos estão elencados de forma coerente que forma uma teia bem direcionada para resultar no desenvolvimento da aprendizagem de forma satisfatória. (Prof. 74).*

Conclui-se com esse bloco que a Matriz de Referência do PAIC já faz parte do cotidiano dos professores, com a utilização no planejamento, na prática escolar e no cotidiano dos professores, em detrimento da Matriz Curricular, que deveria ser utilizada com a mesma frequência. Porém, a utilização da MRP demonstra que os professores estão seguindo uma diretriz com o objetivo maior de ensinar, para que as crianças sejam alfabetizadas no tempo correto. Observou-se nas respostas dos professores a preocupação com o ensino e aprendizagem, e que o PAIC vem corroborando o trabalho voltado para a leitura e escrita, como verificado nas respostas de alguns docentes:

*As crianças estão muito mais preparadas, experimentam várias situações de leitura com vários gêneros textuais e isso só leva ao crescimento intelectual (Prof. 40).*

*Aprimoramento da prática pedagógica voltada para a leitura e escrita. Criticidade e contextualidade (Prof. 9).*

*Como recurso para saber o que um aluno do 2º ano necessita conhecer e se desenvolver na aprendizagem da leitura e da escrita (Prof. 19).*

*A prática da leitura e escrita em um material rico, usado de forma contínua, o que leva ao efetivo processo de ensino-aprendizagem. (Prof. 31).*

#### **6.4 Influência das formações no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar**

O PAIC propõe ainda a formação continuada, durante todo o ano, para os professores do 2º ano do Ensino Fundamental, de caráter obrigatório. Essa formação é

ministrada pelas editoras contratadas pelos municípios<sup>31</sup>. Em paralelo e baseado nas rotinas pedagógicas, o Eixo de Alfabetização faz o acompanhamento dessa formação, além de fazer formações esporádicas.

Então, os professores foram questionados acerca dos efeitos das formações oferecidas pelo PAIC (pelas editoras, pelo Eixo de Alfabetização e por outras formações), em três dimensões: no planejamento, nas aprendizagens dos alunos e na prática escolar.

#### **6.4.1 No planejamento**

Os professores, em geral, informaram que a formação ajuda de forma direta no planejamento das aulas, pois lhes dá subsídios para ações que viabilizam o ensino e aprendizagem, para orientar e trocar experiências entre os colegas. Bem como tirando dúvidas e sugerindo novas atividades, para que aconteçam as intervenções necessárias. Além disso, 22,36% dos professores informaram que a provinha serve como orientador para fazer as intervenções necessárias, 28% disseram que o planejamento recebe forte influência das formações, e 25,46% dos professores não responderam a esse item.

Como se observa nas respostas dos professores:

*Orienta para que eu possa desenvolver atividades produtivas (Prof. 1).*

*Nos ajuda a planejar de forma dinâmica procurando atender realmente o que o aluno precisa (Prof. 121).*

*Nos dá segurança e ao mesmo tempo estamos conscientes que todos os descritores estão sendo trabalhados, atendendo todos os níveis de escrita. (Prof. 158).*

*Excelente. Saber que temos um material pronto e tudo esquematizado facilita o planejamento, podendo assim alcançar o objetivo maior: a aprendizagem (Prof. 37).*

*Organização e metas bem claras, pois meu objetivo maior é que sejam realmente alfabetizados e que nenhum precise ficar retido ou que passem para a série seguinte sem saber os conteúdos básicos para prosseguir (Prof. 61).*

#### **6.4.2 Na aprendizagem dos alunos**

Segundo os professores pesquisados, a formação oferecida pelo PAIC facilita a aprendizagem dos alunos, pois, ao aprimorar os conhecimentos e práticas escolares dos professores, interfere nas aprendizagens dos alunos.

---

<sup>31</sup>As editoras contratadas pelo município que fornece os livros e materiais do PAIC fazem formação direta aos professores alfabetizados do 2º ano e são acompanhadas pelo Eixo de Alfabetização.

Alguns professores, pouco mais de 10, informaram que a formação ajuda a melhorar a aprendizagem dos alunos, pois a formação “[...] orienta, ordena, delimita e fornece estratégias (ações) para melhorar o aprendizado” (prof. 31). Além disso, 26,1% dos professores informaram que as formações interferem nas aprendizagens dos alunos a partir do momento em que modificam a prática, como conferimos nas respostas de alguns professores:

*Me dá uma melhor metodologia para usar o material de forma que venha alcançá-los nos níveis em que estão (Prof. 4).*

*Aprimora o nosso conhecimento, fazendo com que nos torne capazes de repassar o que aprendemos, tornando os alunos cada vez melhores na sua aprendizagem (Prof. 92).*

*Como nossa prática pedagógica reflete na aprendizagem de nossos alunos, acredito que traga benefícios quanto à maneira que trabalhamos e os alunos e respeitamos cada nível de escrita (Prof. 16).*

*Nos instrui e traz mais conhecimentos para que possamos repassá-los aos alunos, propiciando mais aprendizado (Prof. 93).*

#### **6.4.3 Na prática escolar**

Em relação às consequências da formação oferecida pelo PAIC na prática escolar do professor, boa parte dos docentes (34,8%) disseram que a formação ajuda diretamente na prática dos professores. Outros professores indicaram que a formação serve para reconhecer as dificuldades dos alunos (15%), através de mudança de atitude, e conseqüentemente mudança na prática escolar, e outros, em menor número, disseram que modificam a prática, melhorando o planejamento (6,2%).

Sobre a influência das formações na prática escolar, os professores apresentaram que utilizam as formações para solucionar as dificuldades encontradas nos alunos, como se verifica nas falas dos professores:

*Resolver problemas-situações encontradas por partes dos alunos com dificuldades (Prof. 117)*

*Ajudou a lidar com as dificuldades em sala. (Prof. 122)*

*Aulas dinâmicas e bem mais direcionadas para cada dificuldade da turma (Prof. 13)*

*Nos permite trabalhar todos os níveis em que se encontram os nossos alunos. Obs.: níveis de escrita. (Prof. 158)*

*Tirar as dúvidas e aprender com as formações as dificuldades encontradas em sala de aula (Prof. 32)*

*Visualizar dificuldades em todas as amplitudes (Prof. 35)*

A formação ajuda diretamente na prática escolar, como se observou nas opiniões dos professores:

*Busca aprender novas formas de auxiliar meus alunos no processo de aprendizagem (Prof. 29)*

*Aplicação dos conteúdos e avanço da prática pedagógica. (Prof. 100)*

*Conhecimentos teóricos; prática reflexiva (Prof. 108)*

*Orienta com sugestões para a prática na sala de aula (Prof. 1)*

*Na formação o professor aprende a teoria e põe em prática na sala de Aula (Prof. 83)*

*Melhora os meus conhecimentos, traz recursos para trabalharmos na prática. É um verdadeiro suporte pedagógico. (Prof. 98)*

Contudo, alguns professores (nove) acham que as formações precisam melhorar ou serem melhor planejadas: “[...] o material é tão vasto que eles estão a todo tempo querendo fazer com que seja possível os alunos se aprimorem de tudo. Fazer tudo, realizar todas as representações é humanamente impossível” (Prof. 62).

#### **6.4.4 As formações recebidas**

No que diz respeito às formações recebidas, verificou-se que 80,12% dos professores afirmaram que realizam ou realizaram cursos de formação da editora, que são de caráter obrigatório, e 9,31% não responderam ao item (Tabela 10). Para os professores, a formação da editora é de fundamental importância para a aplicação do PAIC, pois os livros e todo o material oferecido são direcionados para obter os resultados pretendidos.

Tabela 10 – Formações de que os professores participaram

	Frequência	Percentual <sup>32</sup>
Formação da Editora que fornece os livros PAIC	129	80,12
Formação do Eixo de Alfabetização	39	24,22
Formações oferecidas pela Prefeitura	57	35,40
Outras Formações	42	26,10
Não responderam a nenhum item	15	9,31

Fonte: pesquisa direta (2012).

<sup>32</sup> Questão de múltipla resposta, o professor poderia responder a mais de um item; por esse motivo não se pode fazer o somatório da frequência.

Porém, além do curso de formação, muitos professores disseram que outras formações são importantes, como se observa nas falas a seguir:

*O planejamento tem que existir independente da formação. Então, nem sempre o que é apresentado na formação entra no planejamento (Prof. 62)*

*As formações são importantes porque nos orientam sobre a utilização do material, além de compartilharmos nossas angústias e experiências. Tiramos dúvidas, sugerimos e aceitamos sugestões. (Prof. 67)*

Apenas 11% dos professores<sup>33</sup> justificaram que o material fornecido nas formações das editoras ajuda nos planejamentos das aulas, e mais de 18% (30) afirmaram que as formações das editoras são importantes para o planejamento e a prática escolar.

Os professores comentaram acerca da qualidade do material utilizado na formação:

*É um material rico, diversificado, que nos dá bastante liberdade de uso, tornando a prática mais atraente (Prof. 13).*

*No início, trouxe benefícios, visto que era material novo. No entanto, vejo essa formação muito limitada, pois gostaria que abordasse mais (Prof. 16).*

*Bons. Orienta sobre o material usado. (Prof. 5).*

*Ajuda bastante, o material é ótimo (Prof. 9).*

*Qualidade de material (Prof. 21).*

Os professores também afirmaram que a formação é importante para o planejamento, onde se destacam algumas opiniões:

*Suporte para um bom planejamento das aulas (Prof. 1).*

*Elaboração de um planejamento mais consciente; utilização melhor do material didático recebido e utilizado em sala; troca de vivências/experiências (Prof. 27).*

*A editora nos promove uma formação de excelente qualidade para a elaboração dos planejamentos. (Prof. 48).*

*As formações são importantes porque nos orientam sobre a utilização do material, além de compartilharmos nossas angústias e experiências. Tiramos dúvidas, sugerimos e aceitamos sugestões (Prof. 67).*

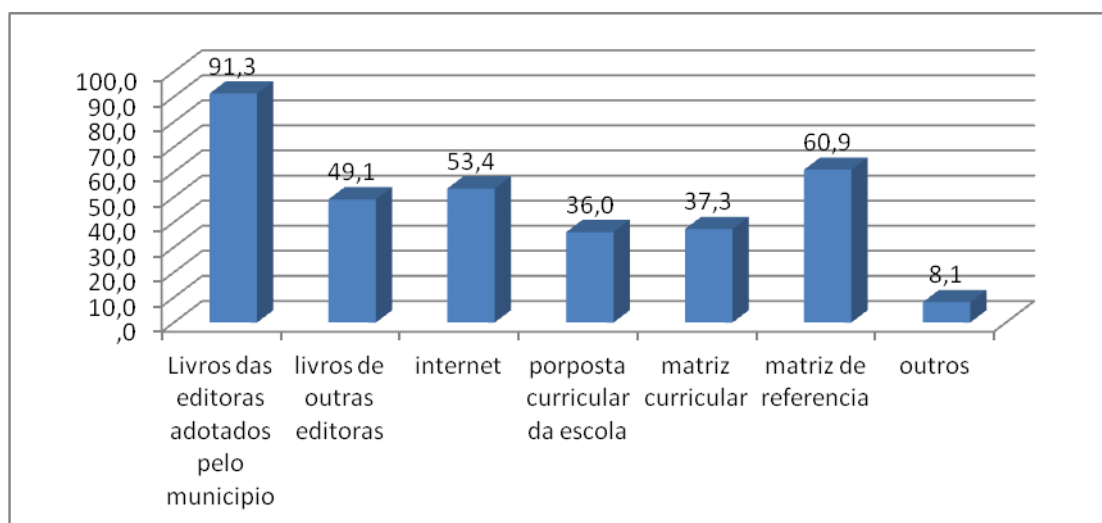
*O da editora, pois apresenta o objetivo fundamental do projeto e como melhor trabalhar. (Prof. 70)*

*Formação da Editora. Fornece material que ajuda nos planejamentos. (Prof. 87)*

---

<sup>33</sup> Percentual retirado das análises da resposta aberta referente à justificativa sobre qual formação o professor acha mais importante para o planejamento.

Gráfico 2 - Fontes de pesquisa e materiais utilizados para planejamento das aulas



Fonte: pesquisa direta (2012).

Os livros das editoras são as fontes mais utilizadas pelos professores (91,3%), seguidas da matriz de referência (60,9%). Por sua vez, 53,4% dos professores afirmaram que utilizam a internet para planejar, demonstrando assim que os professores têm acesso a uma variedade de materiais para o planejamento. Apenas 4,3% não marcaram nenhum item.

Quanto ao apoio que os professores recebem para seu planejamento, 62,7% afirmaram que recebem apoio pedagógico para esses planejamos. Apenas 11,2% dos professores afirmaram que não recebem nenhum tipo de apoio, e 6,2% deixaram esse item em branco (TABELA 11).

Tabela 11 – Apoio pedagógico oferecido ao professor para planejamento

Apoio	Frequência	Percentual
Sim	101	62,7
Não	18	11,2
Às vezes	32	19,9
Em branco	10	6,2
Total	161	100

Fonte: pesquisa direta (2012).

A coordenação pedagógica (62,7%) é a que mais vem oferecendo apoio pedagógico, seguida dos colegas professores, equipe do PAIC, equipe da editora do livro adotado e do diretor (Tabela 12). Demonstra-se, assim, que o PAIC precisa de um trabalho

conjunto com todo o grupo gestor interno e externo à escola. Portanto, afirma-se que o apoio pedagógico é fundamental para a efetivação do PAIC.

Tabela 12 - Quem oferece apoio pedagógico

	Frequência <sup>34</sup>	Percentual
Coordenação pedagógica	101	62,7
Outros colegas professores	57	35,4
Pessoal da formação do PAIC	54	33,5
Equipe da editora do livro adotado	51	31,7
Diretor(a)	21	13,0
Outros	4	2,5

Fonte: pesquisa direta (2012).

Conclui-se, então, com as análises das respostas dos professores, que as formações oferecidas pelo PAIC influenciam de forma direta nas aprendizagens dos alunos, na utilização do material fornecido, na prática escolar e em seu planejamento. E que os professores acham fundamental esse apoio de formação e acompanhamento durante todo o ano.

### 6.5 Influência do PAIC, na perspectiva do professor, na aprendizagem e prática escolar

Como explanado nos capítulos sobre alfabetização e letramento e sobre o PAIC, os professores precisam viabilizar a alfabetização e letramento das crianças. Para tanto, deve trabalhar com a interação com vários gêneros textuais, tais como: músicas, parlendas, versos e poesias; o uso dos diversos gêneros textuais é proposto pelo Programa. Desse modo, procurou-se verificar se houve mudança na aprendizagem dos alunos, na perspectiva do professor, em decorrência do Programa de Alfabetização na Idade Certa nas escolas. Uma grande maioria (72,7%) dos professores afirmou que o PAIC vem trazendo mudanças significativas, principalmente na leitura e escrita, bem como o trabalho com diversos gêneros textuais (Tabela 13).

<sup>34</sup> Múltipla escolha.

Tabela 13 - Mudanças nas aprendizagens dos alunos em decorrência da entrada do programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) nas escolas

	Frequência	Percentual
Sim	117	72,7
Não	4	2,5
Em parte	26	16,1
Não respondeu	14	8,7
Total	161	100,0

Fonte: pesquisa direta (2012).

A fala de um professor de Juazeiro exemplifica bem essa mudança:

*Tomando a nossa experiência, a nossa escola em 2007 estava com o nível de aprendizagem no vermelho<sup>35</sup>. No ano de 2011, com o programa já há três anos em curso, tivemos um salto para o verde escuro. Hoje é uma das referências em Juazeiro. (Prof. 158).*

Outros professores afirmam que:

*As crianças estão muito mais preparadas, experimentam várias situações de leitura com vários gêneros textuais e isso só leva ao crescimento intelectual. (Prof. 67).*

*Sou uma apaixonada pelo PAIC, pois, a partir da implantação deste projeto, na prática, houve melhoria de aprendizagem dos alunos e não só dos indicadores. (Prof. 50).*

*A rotina estabelecida pelo programa e a intimidade que os alunos tem com o material colaboram para que a aprendizagem flua com maior naturalidade. Também a visão de qual nível cada aluno está ajuda a planejar atividades significativas para que os avanços aconteçam.*

*As escolas aderiram. Os pais agradecem, os professores se matam e os alunos aprendem. (Prof. 86).*

Esses mesmos professores responderam que os materiais oferecidos pelo PAIC são fundamentais para a prática escolar, e esse material trouxe mudanças significativas, pois vem atrelado a uma formação, onde se trabalha de maneira contextualizada e com o auxílio de instrumentos didáticos pré-elaborados pelo Programa, tais como: cartazes, músicas, fichas, além dos livros de historinhas publicados especificamente para o PAIC.

A seguir algumas opiniões desses professores:

*Eu adoro o material e vejo que as crianças que saem hoje do 2º ano, saem com um nível bem melhorado em leitura e escrita do que nos anos anteriores. (Prof. 4)*

<sup>35</sup> Perfil de proficiência discutido nos capítulos 3 e 4.



*É um instrumento a mais, trabalha de forma contextualizada; material atrativo (bem ilustrado), musicalidade, fichas atribuem caráter dinâmico, tornando o momento da aula mais atrativo e atraente para os alunos. (Prof. 27)*

*O material do aluno é de qualidade e é bastante atrativo. A formação mensal que o professor recebe é bastante importante para a prática de sala de aula. (Prof. 48)*

*Pois os alunos contam com um material que antigamente a prefeitura não oferecia aos alunos. (Prof. 17)*

*Porque traz um material riquíssimo e também pelo repasse de informações claras pelos formadores, fazendo que o professor tenha um suporte maior na hora das aulas. (Prof. 126)*

*Diariamente, valorizando diversos aspectos linguísticos, tais como: oralidade, desenvolvimento de habilidades orais, escritas, leitoras e interpretativas, a partir do auxílio de instrumentos didáticos pré-elaborados pelo Programa PAIC, tais como: cartazes com textos, músicas, fichas, etc. (Prof. 27)*

Os professores que responderam que houve mudança “em parte” (16,1%) apresentaram várias justificativas: falta de comprometimento da família, alunos ainda com defasagem de conteúdo trazido do 1º ano e o nível dos livros muito alto (TABELA 13).

Encontraram-se algumas respostas (6,2%) em que os professores fazem um alerta ao PAIC, colocando algumas opiniões sobre a sistemática, as rotinas, as expectativas dos professores e o comprometimento que o docente deve ter com sua turma.

Verificaram-se esses alertas em algumas respostas:

*O projeto é bom, mas as condições para pôr em prática deixam a desejar. Observo que infelizmente os educadores não se sentem seguros para aplicá-los. (Prof. 29)*

*A alfabetização é de fácil aplicação, mas não concordo de ler com os alunos e responder para os alunos. Isso comprova com a prova Brasil. Quando é de marcar, sabe, mas na escrita é um desastre. A responsabilidade vai somente ampliando os anos de escola, com justificativa que não justifica. Alfabetização é no 1º e 2º ano e agora ampliado para o 3º. (Prof. 36)*

*Acho que falta algo no PAIC. Não me sinto satisfeita com o material, que desde 2008 permanece quase igual. Sei também que existem fatores externos que incidem na aprendizagem dos alunos. (Prof. 16)*

*O programa sozinho não faz milagres. É necessário que o professor busque se aprofundar na teoria para que sua prática tenha significado ou iremos cair no pragmatismo, apenas formando alunos “copistas”. As ações propostas no programa são necessárias acontecer para que o estudante interaja com o conhecimento e não seja somente expectador. (Prof. 61)*

*O programa é bom, bem estruturado, as crianças realmente aprendem com o conteúdo oferecido. Só é uma pena que ele venha tapar os buracos deixados pelos anos anteriores. Reparar os outros anos em um não é fácil, mas vai acontecendo a educação (Prof. 61)*

O processo de alfabetização é longo e requer o cumprimento de várias etapas. Segundo Tfouni (2002), durante muito tempo, pensava-se que ser alfabetizado era conhecer o

código linguístico, ou seja, conhecer as letras do alfabeto. Atualmente, sabe-se que, embora seja necessário, o conhecimento das letras não é suficiente para o indivíduo ser competente no uso da língua escrita. É necessário saber utilizar a palavra, conhecer diversos gêneros textuais e interpretá-los.

No capítulo 2, discutiu-se sobre alfabetização e letramento, como o ensino da leitura e da escrita se configura como um amplo desafio para os professores alfabetizadores, para as políticas públicas de alfabetização e para as próprias crianças. Assim sendo, o sucesso escolar é dever da família e do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, em seu 2º capítulo, afirma:

A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

O PAIC tem como fundamento propostas didáticas de alfabetização que garantam a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental, portanto, procurou-se saber dos professores quais são os fatores de sucesso e fracasso que influenciam o aprendizado do aluno.

Dessa forma, vários foram os fatores apontados pelos professores pesquisados como importantes para o sucesso e os fatores que geram fracasso nos alunos. As categorias mencionadas são decorrentes de aspectos positivos e negativos. As principais categorias encontradas: família, professor, aluno, contexto social e o PAIC, distribuídas na Tabela 14.

Tabela 14 - Categorias que influenciam no sucesso ou fracasso do aluno<sup>36</sup>

CATEGORIAS	SUCESSO	Nº	%	FRACASSO	Nº	%
Família	Acompanhamento, dedicação, interesse, famílias estruturadas.	42	26,1%	Falta de acompanhamento, falta de interesse.	66	41%
Professor	Habilidades, conhecimentos, atitudes didáticas.	54	33,5%	Falta de interesse, metodologia, desestímulo, insegurança.	14	8,7%
Alunos	Interesse, boa base, dedicação.	35	21,7%	Indisciplina, falta de atenção, desinteresse.	21	13%
Contexto Social	Não foi mencionado.	0	0	Problemas econômicos, nível social das famílias.	6	3,7%
PAIC	A influência do PAIC, material, formações, editoras.	32	19,8%	Material sem qualidade.	1	0,62%

Fonte: Pesquisa direta, análise qualitativa das respostas dos professores, 2012.

Parte dos professores (26,1%) apontou, como fundamental para o alcance do sucesso, que o aluno tenha um acompanhamento familiar (pais, irmãos, tios, ou outro membro da família) que o incentive na educação, o ajude nas tarefas e estude com seus filhos. Ao mesmo tempo, 41% dos professores apontaram como responsável pelo insucesso (ou fracasso) escolar também a família, quando não participa e ajuda nas atividades escolares (TABELA 14).

Como se verifica em algumas das opiniões dos professores, no que diz respeito à família como responsável pelo sucesso do aluno:

*Os alunos que têm sucesso deve-se ao acompanhamento e boa estrutura da família. (Prof. 81).*

*Nessa fase a família é muito importante, os mais amados e incentivados apresentam melhores resultados (Prof. 62).*

E a família como responsável pelo fracasso do aluno:

*A falta da ajuda da família e onde a criança está inserida são fatores para o fracasso. (Prof. 118)*

*A falta de acompanhamento da família (casa) nas atividades escolares. (Prof. 129)*

*A falta de interesse e de apoio dos pais e o desinteresse do próprio aluno. (Prof. 113)*

<sup>36</sup> Obs.: Vários professores apresentaram mais de uma categoria, algumas vezes a mesma categoria; dependendo das circunstâncias, pode influenciar positiva ou negativamente.

O que se verificou é que uma mesma categoria pode ser responsável pelo sucesso e pelo fracasso. As categorias comuns – família, escola, professor, aluno e contexto social – são apontadas como responsáveis ora pelo sucesso, ora pelo fracasso.

Os professores apontaram respostas em que ora são responsáveis pelo sucesso, ora pelo fracasso, uma mesma categoria:

[na opção sobre sucesso] *Tanto o fracasso como o sucesso estão diretamente ligados às questões como: participação e comprometimento da família; compromisso da escola com a educação; professor competente; aluno interessado e estimulado. (Prof. 73)*

[na opção sobre sucesso] *Material estruturado; formações (teórica e prática); troca de experiências (encontros); incentivo (reconhecimento financeiro); preocupação e ações imediatas; professor qualificado. (Prof. 49)*

[na opção sobre sucesso] *O material utilizado; recursos pedagógicos como jogos, bingos de letras e, é claro, o trabalho feito pelo professor. (Prof. 52)*

[na opção sobre sucesso] *O aluno que frequenta todos os dias; o professor que trabalha o projeto vivenciando todas as ações; o apoio da família; as formações que o professor participa. (Prof. 158)*

[na opção sobre fracasso] *desinteresse do aluno; do mau planejamento das aulas; descuido dos pais. (Prof. 1)*

[na opção sobre fracasso] *contexto social; desestímulo do professor. (Prof. 44)*

[na opção sobre fracasso] *falta de assistência familiar, descompromisso dos alunos, algumas situações vivenciadas por eles, e até mesmo a prática que pode não estar sendo satisfatória às crianças (Prof. 39)*

Outros fatores foram apontados por 19,8% dos professores como responsáveis pelo sucesso do PAIC, tais como: avaliações diagnósticas, formações recebidas e qualidade dos materiais disponibilizados; vide depoimentos dos professores:

*Um planejamento baseado em metas e objetivos e que tenha como norteador o diagnóstico inicial da criança partindo do que já sabem, seus conhecimentos prévios e que sejam monitorados os avanços e ou fracassos para que possamos buscar intervenções. (Prof. 61)*

*Ações utilizadas dentro do programa que utilizamos que dá todo o embasamento e aprendizagem aos nossos alunos. (Prof. 111)*

*Afetividade; material de apoio oferecido na formação; práticas pedagógicas das ações. (Prof. 155)*

*Os programas que dão suporte com formação e o material. (Prof. 132)*

*Há todo o material de apoio do Paic. (Prof. 136).*

Apesar de aparecerem várias categorias, os professores consideram que o maior responsável pelo sucesso ou fracasso de seus alunos são os próprios professores. Segundo Weisz (2000), durante muitos anos, os professores do sistema público consolaram-se com a ideia de que uma quantidade enorme de seus alunos, a cada nova turma, continha crianças com algum tipo de deficiência, por isso repetiam e iriam continuar repetindo. Eles não conseguiam ensinar a essas crianças, que eram responsabilizadas pelo próprio fracasso escolar. Hoje não se pode mais sustentar tal afirmação, pois os conhecimentos desenvolvidos nos últimos vinte anos sinalizam em outra direção.

Como se verifica nas opiniões dos professores que se dizem responsáveis pelo sucesso, ilustrados em algumas falas abaixo:

*Ao desempenho dos mesmos nas atividades, e o esforço próprio juntamente com as atividades significativas que são propostas (Prof. 149).*

*Ações utilizadas dentro do programa que utilizamos que dá todo o embasamento e aprendizagem aos nossos alunos (Prof. 111).*

*Há diversos fatores: o trabalho da escola no todo, contribuição da família e, modéstia à parte, ao meu empenho (Prof. 153).*

*Todo o meu esforço e a minha vontade para que ele aprenda (Prof. 127).*

*Minha prática; afetividade; material de apoio (Prof. 119).*

*Material estruturado; afetividade; esforço por parte da professora em atender às necessidades específicas do aluno (Prof. 108).*

Outros professores se dizem responsáveis pelo fracasso, conforme se verifica em algumas respostas:

*Desinteresse do aluno; do mau planejamento das aulas; descuido dos pais. (Prof. 39).*

*Uma quebra de trabalho desenvolvida pelo professor e não continuada pela família. (Prof. 110).*

*Falta de compromisso da família; deficiência no trabalho do professor; material sem qualidade (Prof. 151).*

Se houver interesse dos professores, planejamento, didática, formação, apoio pedagógico, compromisso profissional e também o trabalho conjunto da escola, família, município e estado, o resultado será a alfabetização plena dos alunos. Weisz (2001, 2002) afirma que é fundamental o professor identificar as dificuldades da criança e, a partir daí, organizar programas de apoio que possibilitem o sucesso do processo de ensino e

aprendizagem, para tornar mínimo o fracasso escolar. Verificam-se, nas respostas dos professores, fatores que auxiliam a obter o sucesso dos alunos:

*Material estruturado; formações (teórica e prática); troca de experiências (encontros); incentivo (reconhecimento financeiro); preocupação e ações imediatas; professor qualificado (Prof. 49).*

*Família (acompanhamento); interesse do aluno; professor (um ensino contínuo, com entusiasmo e esperança de que os alunos aprendam) (Prof. 50).*

*Há diversos fatores: o trabalho da escola no todo, contribuição da família e, modéstia à parte, ao meu empenho (Prof. 153).*

*Ao esforço da secretaria de Educação, dos professores e da Editora. (Prof. 154).*

E, por fim, de modo mais específico, objetivou-se verificar quais os efeitos do PAIC na prática escolar. Os professores responderam que o PAIC acarretou mudanças significativas em vários aspectos: crescimento profissional, crescimento para as crianças, planejamento, melhor consciência do processo didático, mudança nas rotinas e maiores responsabilidades.

Verificou-se, através das opiniões dos docentes, sobre o crescimento profissional apontado pelos professores:

*Contribuiu para minha formação como professor progressista que tem o desejo de “formar” estudantes, acima de tudo críticas que dialoguem, confrontem e deixem de ser analfabetos funcionais e passem a serem agentes funcionais na sociedade (Prof. 61).*

*Reflexão sobre a minha prática pedagógica e da ação-reflexão-ação, ou seja, sempre estou fazendo e refazendo as atividades para obter um resultado satisfatório (Prof. 74).*

*Uma busca de dar o melhor de mim como profissional no desempenho do aluno. (Prof. 44).*

*Melhorou minha práxis pedagógica. Hoje sei aproveitar todo o material oferecido pelo Paic. Procuo outros materiais e tento trabalhar a partir da realidade de meus alunos. (Prof. 106).*

Sobre o crescimento das crianças, os professores afirmam que:

*Para a experiência anterior ao Paic, inicial do Paic, e hoje com uma experiência, percebo que foi muito positiva, pois permitiu aproximar a realidade do aluno (pensamento-hipótese) com o que e como o professor vai intervir para que o avanço aconteça. (Prof. 59).*

*Para melhor evolução de desenvolvimento educacional de nossas crianças. (Prof. 116).*

*Depois do Paic, percebi que as crianças estão sendo melhor preparadas. (Prof. 122).*

*Efeitos positivos com os alunos desenvolvendo-se de acordo com a aprendizagem dos alunos. (Prof. 157).*

Conclui-se, com este capítulo, através da riqueza das respostas dos professores, que os objetivos propostos na pesquisa foram alcançados: i) constatou-se que as avaliações internas e externas influenciam no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar; ii) verificou-se que a matriz curricular e de referência influenciam no planejamento e prática educacional; iii) averiguou-se que as formações recebidas pelos professores interferem no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar; e iv) confirmou-se a influência do PAIC, na perspectiva dos professores, nas aprendizagens dos alunos.

E, como afirma Oliveira (2012), o PAIC vem integrando ações que possibilitaram aos municípios, e sobretudo aos professores, assumir compromissos e responsabilidades para elevar o nível educacional dos alunos; reconhecer, assim, a importância de toda essa caminhada que o Estado, em consonância com os municípios, vem trilhando, demonstrando a relevância social dessa macroestrutura, que é o PAIC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo concentrou-se em investigar os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais especificamente dos Eixos de Avaliação e de Alfabetização, no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do estado do Ceará.

Esse programa foi implantado em 2006, em 60 municípios do Ceará, e, a partir de 2007, em todos os 184 municípios que compõem o Estado. O PAIC tem como uma das finalidades ajudar os municípios a desenvolver estratégias para eliminar o analfabetismo. Para tanto oferece aos municípios recursos técnicos e pedagógicos relativos ao ensino da leitura e escrita durante os primeiros anos de escolarização, mediante cinco eixos interdependentes de trabalho: i) Educação Infantil; ii) Gestão Pedagógica de Alfabetização; iii) Formação do Leitor; iv) Gestão Municipal de Educação e v) Avaliação Externa.

Sob essa ótica, aferir os impactos do PAIC – mais especificamente nas formações recebidas pelo Programa e das avaliações externas do PAIC – no planejamento e na prática escolar dos professores contribuirá para evidenciar suas fortalezas e debilidades, tornando-se, conseqüentemente, importante, pertinente e de relevância social como parte constituinte de um Programa Social.

Como os professores recebem formação específica do PAIC, auxiliados por materiais didáticos específicos para alfabetizar, seguindo uma rotina e participando de avaliações externas junto aos alunos, sentimos a necessidade de averiguar os impactos do PAIC, especificamente dos Eixos de Avaliação e da Alfabetização, no planejamento, prática educacional e cotidiano escolar, na perspectiva do professor.

Dessa forma, para responder aos objetivos propostos, as inquietações foram distribuídas em quatro questionamentos principais, que levaram às seguintes linhas de análises e conclusões.

A primeira diz respeito à avaliação educacional e avaliação externa (larga escala), especificamente as avaliações do PAIC, que investigam seus efeitos no planejamento, nas aprendizagens e na prática – Como as avaliações vêm influenciando o trabalho dos professores? Sobre esse questionamento, podemos concluir:

- Os professores, além de utilizarem as avaliações processual, formativa e somativa (para avaliar seus alunos), utilizam também os instrumentos de avaliação externa, como as provinhas PAIC, SPAECE e Provinha Brasil, para fundamentar a elaboração das provinhas internas;



- Os professores estão utilizando a leitura de descritores para avaliar seus alunos e também verificam as habilidades e competências, termos comumente utilizados nas formações e propostas do PAIC;

- A Matriz de Referência também foi citada como instrumento que auxilia o professor na avaliação dos alunos; concluímos que a mudança de atitude face à avaliação dos discentes parece decorrer da familiarização com os modelos de avaliação externa em larga escala dos sistemas nacional e estadual de avaliação, especificamente da Provinha Brasil, do SPAECE-Alfa e do PAIC, recorrentes nas escolas e, conseqüentemente, no cotidiano dos professores;

- A avaliação diagnóstica passa a ter uma nova configuração com o PAIC nas escolas, pois os professores vêm utilizando a avaliação externa do PAIC, que é diagnóstica, também como subsídio para a elaboração de modelo de suas avaliações. Esse resultado evidencia um dos efeitos da avaliação externa no cotidiano escolar, pois os professores passaram a incorporá-la em suas atividades de acompanhamento dos alunos;

- Verificou-se também que as palavras descritores, habilidades e competências (que não aparecem no questionário) foram citadas nas variadas respostas subjetivas: 101 vezes os termos descritores e 28 vezes os termos habilidades e competências, demonstrando que já estão incorporadas aos vocabulários dos docentes, bem como a sua utilização.

A segunda faz alusão à matriz de referência: Até que ponto as matrizes curricular e de referência do PAIC têm influenciado os professores do 2º ano do Ensino Fundamental em seu planejamento e práticas escolares?

- Com a análise dos resultados, podemos concluir que a Matriz de Referência do PAIC é utilizada cotidianamente pela maioria dos professores, no planejamento e nas práticas escolares. A justificativa apresentada foi que a Matriz de Referência do PAIC é a que eles conhecem mais, à qual têm mais acesso e é trabalhada nas formações. Deste modo, os professores passaram a ter uma ferramenta que ajuda e orienta no planejamento e, conseqüentemente, a alcançar os objetivos do PAIC;

- Pela análise dos resultados, podemos considerar que os professores apresentam um conflito conceitual entre matriz curricular, ampla e diversificada, e a Matriz de Referência do PAIC, considerada apenas um recorte da matriz curricular. Para a maioria dos professores, as matrizes são sinônimas, haja vista que a Matriz de Referência tem sido amplamente discutida no Estado do Ceará, através do trabalho sistemático das formações contínuas para os professores do PAIC, o que poderá indicar que os professores estão apenas utilizando a Matriz

de Referência, fazendo com que os conteúdos explorados sejam restritos aos descritores das Matrizes;

- Sugerimos então que os professores discutam nas formações e no planejamento, além da Matriz de Referência do PAIC, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Matriz Curricular do Estado e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Seduc-Ce, para que eles tenham uma visão mais ampla dos conteúdos a serem trabalhados.

A terceira pergunta centra-se em saber se as formações que os professores do 2º ano do Ensino Fundamental recebem do PAIC vêm influenciando sua prática: As formações oferecidas pelo PAIC têm consequências no planejamento, na prática educacional e no cotidiano escolar? A formação apregoada pelo PAIC tem como finalidade propiciar elementos para que o professor possa planejar e intervir nas necessidades dos alunos, provocando aprendizagens efetivas. Esse questionamento nos revela que:

- As formações influenciam no planejamento das aulas, pois lhes dão subsídios para ações que viabilizem o ensino e aprendizagem, para orientar e trocar experiências entre os professores, bem como tirar dúvidas e sugerir novas atividades, para que aconteçam as intervenções necessárias;

- Quanto às formações de que os professores participam, a formação promovida pelas editoras foi indicada pela grande maioria dos professores, seguida de formações oferecidas pela prefeitura e pelo eixo de alfabetização. Dessa forma, pode-se inferir que as editoras têm um papel fundamental no Programa, pois foram mencionadas como as mais importantes para ajudar no planejamento. A justificativa é a riqueza do material disponibilizado, a socialização, o acompanhamento e a troca de experiências;

- Concluímos que as formações são necessárias para ajudar no planejamento e na prática escolar, porém deve-se ter uma atenção a essas formações, pois, como são contínuas durante todo o ano, podem se tornar repetitivas ou não trazerem novidades, como afirmaram alguns professores;

- Concluímos que as formações das editoras e os materiais fornecidos são fundamentais para o trabalho do professor do PAIC, incidindo diretamente no planejamento e prática escolar, porém deixa a desejar o apoio pedagógico que esses professores vêm recebendo;

A quarta e última pergunta faz referência aos impactos do PAIC nas aprendizagens dos alunos, na perspectiva dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental:

Qual a percepção dos professores sobre os efeitos do PAIC nas aprendizagens dos alunos? O que encontramos de importante:

- O PAIC, para a grande maioria dos professores, é responsável por mudanças significativas no ensino e aprendizagem, principalmente na leitura e escrita;

- A pesquisa revelou que os pontos positivos do PAIC, responsáveis por seu sucesso, são fatores tais como: i) as avaliações diagnósticas; ii) as formações recebidas e iii) a qualidade dos materiais disponibilizados;

- Os pontos negativos apontados pelos professores sobre o PAIC foram: i) defasagem de conteúdo dos alunos egressos do 1º ano; ii) sistemática baseada em rotinas; iii) quantidade de conteúdo a ser dado em pouco tempo e iv) formações repetitivas;

- Quanto ao sucesso e fracasso dos alunos, verificamos que uma mesma categoria pode ser responsável pelo sucesso e pelo fracasso. As categorias comuns – família, escola, professor, aluno e contexto social – são apontadas como responsáveis, ora pelo sucesso, ora pelo fracasso; conclui-se assim que é possível que as categorias, quando apresentadas como fracasso, possam ser trabalhadas para que passem a ser responsáveis pelo sucesso do aluno.

- A categoria PAIC foi apresentada apenas como sucesso; já a categoria família foi apontada tanto no sucesso como no fracasso, porém foi mais indicada como responsável pelo insucesso (ou fracasso); a categoria alunos, por sua vez, foi indicada por apenas 13% dos professores como responsável pelo fracasso; e o contexto social foi apresentado apenas como fracasso;

- A categoria professor foi indicada como responsável pelo sucesso e também pelo fracasso, sendo mais indicada pelo sucesso e apenas 8,7% indicaram fracasso;

- A pesquisa também revela que a família continua sendo primordial para o desenvolvimento da criança, e que família e escola precisam caminhar juntas. Desse forma, mais uma vez, nesta pesquisa se confirma a importância da interação escola-família no ensino e aprendizagens dos aluno, visando aos resultados esperados.

- Como as categorias praticamente se repetem no sucesso e no fracasso, podemos afirmar que, com um esforço conjunto das escolas, famílias, professores, municípios e Estado, a categoria fracasso aos poucos irá diminuir e teremos resultados mais positivos. Como nos fala um dos professores da investigação: [fracasso] *Não existe. O aluno tem que ser acompanhado nas suas deficiências para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.* (Prof . 4).

- Quanto aos efeitos do PAIC na prática escolar, os professores responderam que o PAIC acarretou mudanças significativas em vários aspectos: crescimento profissional,

crescimento para as crianças, planejamento, melhor consciência do processo didático, mudança nas rotinas e maiores responsabilidades.

Os resultados deste estudo são um importante contributo para conhecermos as reflexões dos professores sobre a influência do PAIC no planejamento, prática pedagógica e aprendizagem escolar.

O ineditismo desta pesquisa reside exatamente em apontar os reflexos do PAIC no planejamento, prática escolar e aprendizagem dos alunos, na perspectiva dos professores alfabetizadores do Estado do Ceará. A pesquisa é inovadora por ser em âmbito estadual, envolvendo professores de 27 municípios. Existem outras pesquisas sobre o PAIC, porém nenhuma investiga o ponto de vista dos professores sobre a influência do PAIC no planejamento, prática pedagógica e aprendizagem escolar.

A pesquisa apresentada revela questionamentos e preocupações, pois aponta para um novo desenho de avaliação que alguns professores passaram a utilizar, como matrizes, descritores, treinos para a submissão dos alunos às avaliações em larga escala e avaliações externas, em detrimento de outras formas de se avaliar, através de portfólios, produções artísticas, trabalhos em grupos, provas, trabalhos coletivos, seminários, apresentações teatrais, dentre outras.

Comprovou-se que o avanço no desempenho dos alunos tem influência direta do Programa de Alfabetização na Idade Certa, na perspectiva dos professores, pelas formações recebidas pelos professores, pelo material utilizado, pela proposta pedagógica e dedicação dos professores, principais atores responsáveis pelo sucesso.

A utilização dos resultados da avaliação diagnóstica do PAIC, pelos professores, é fundamental, pois, reconhecendo os avanços e dificuldades, os professores conseguem planejar e propor atividades. Pudemos assim constatar a influência do PAIC no planejamento, prática pedagógica e aprendizagem escolar, objetivo principal desta investigação.

Por fim, com as análises das respostas dos professores, infere-se que o PAIC vem mostrando uma grande contribuição no repensar e no fazer dos processos de ensino e aprendizagem, em todos os municípios do estado do Ceará. Os professores estão envolvidos em assumir a responsabilidade junto com os municípios que estão promovendo educação de qualidade, visando à diminuição do analfabetismo, para que todas as crianças tenham direito a se alfabetizarem na idade certa – e convém ressaltar que esse programa busca não só alfabetizar, mas também letrar. Pois uma das propostas do PAIC é alfabetizar letrando.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAMPOS, M. O. C. (Org.). **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: Educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (Org.) **Conhecer, Aprender e Avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998 (Coleção Cidine).
- ALVES, Leonir Pessate. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem**. Trabalho apresentado na 26ª reunião da ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/leonirpessatealves.rtf>>. Acesso em: 24 maio 2009.
- ANDRADE, M. A. S. G. **Caderno de atividades**. 3ª Ed. Ver. Amp. Fortaleza: Seduc, 2009.
- ANDRIOLA, Cristiany Gomes. **Avaliação da Atuação dos Docentes de Instituições de Ensino Superior (IES)**: O Caso da Faculdade Cearense (FAC). Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Educação Superior - POLEDUC) – Universidade Federal do Ceará (UFC), 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2008.
- BARONE, R. E. M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. **Boletim técnico do SENAC**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 56-71, 2004.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Metodologia Científica. **Pedagogia em Foco**, 2004. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met01.htm>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- BLAYA, Carolina. Processo de Avaliação. **Prática educativa - textos, artigos e reflexões**. Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2004. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004\\_07\\_20\\_tex.htm](http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm)>. Acesso em: 11 maio 2008.
- BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1ª a 4ª séries. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.
- \_\_\_\_\_. DCN - RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 (CNE/CEB. Resolução CEB nº 2/98. **Diário Oficial**, Brasília, 15 abr. 1998. Seção 1, p. 31). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Org.: Iracema Almeida Valverde, Carlos Sampaio, Dilene da Paz Gomes e Rosanie Martins da Veiga. 2ª edição atualizada até a EC nº 38, de 16/6/2002. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

\_\_\_\_\_. **Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª Série**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 08 out. 2003.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa**, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC. São Paulo: Ação Educativa, 3ª edição ampliada, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>; <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 mai. 2008.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da educação básica**. Brasília: MEC/INEP/Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), 2009a.

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Deep – Brasília: Inep, 2009b**.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7244&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>)>. Acesso em: 26 mar. 2012.

BRASIL; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL; INEP. **Relatório síntese de divulgação dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório SAEB 2005**. Brasília: INEP/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **PISA 2006**. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Relatorio\\_PISA2006.pdf](http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Relatorio_PISA2006.pdf)> . Acesso em 25 de março de 2012.

\_\_\_\_\_. **Saeb terá avaliação nacional de alfabetização**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/saeb-tera-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/saeb-tera-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BRASIL; INEP; MEC. **Relatório Nacional do PISA 2000**. Brasília: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resultados do SAEB 1999:** Níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em: <[www.mec.gov.br/saeb/saeb\\_anosanteriores.htm](http://www.mec.gov.br/saeb/saeb_anosanteriores.htm)>. Acesso em: set. 2001.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa.** Unicef, PNUD, Inep-MEC (coord.). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **IDEB - Resultados e Metas.** Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 01 set. 2010.

BRASIL; INEP; MEC; SAEB. 2005. **Primeiros resultados:** médias de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica em perspectiva comparada. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

BRASIL; INEP; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Relatório dos Resultados de 1999.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relatório Síntese de Divulgação dos Resultados de 2001.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 4ª Série.** Brasília, 2003.

BRASIL; MEC. **Relatório dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/1999.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais – 2005.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRILHANTE, L. H. A. Alfabetização e Letramento: Por uma Proposta Didática para Alfabetizar Letrando. *In: VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010, Teresina. Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação: O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade.* Teresina: Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2010.

CAED/SPAECE. **SPAECE.** In Portal do Spaece. Disponível em <<http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em 17 de maio de 2013.

CAEd/UFJF. **Guia de Elaboração de Itens da Língua Portuguesa.** Juiz de Fora, 2009.

CAGLIARI, L. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1992.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o ba, bé, bi, bó, bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, V. M. F.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: FCC; Cortez, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.

CARDOSO-MARTINS, C. Como estão sendo formados os professores alfabetizadores no Ceara? *In: AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAMPOS, M.O.C. (Org.). Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de qualidade começando pelo começo.* Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

CARNEVALLI, José Antônio; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo do tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil. **Revista Gestão e Produção**, São Paulo, v. 11, p. 33-49, jan.-abr. 2004.

CARVALHO, Arlena Maris Cruz. **Alcançando o sucesso escolar**: fatores que auxiliam nesta conquista. 2010. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/arlena\\_carvalho.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/arlena_carvalho.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar**: o que isso representa? Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CASTRO, M. H. **A participação do Brasil em Estudos e Avaliações Comparados Internacionais**. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/dc/textos/revista7-mat21.pdf>>.

CEARÁ, Governo do Estado do; Secretaria da Educação (SEDUC). Spaece-Alfa – 2007. *In*: **Boletim Pedagógico de Alfabetização**: SPAECE-Alfa 2007. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v.1 (jan./dez. 2007), Juiz de Fora, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação do Ensino Fundamental: SPAECE-2008. **Boletim Pedagógico de Alfabetização**: SPAECE-ALFA 2008. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v.1 (jan./dez. 2008), Juiz de Fora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resultados da avaliação da alfabetização SPAECE-ALFA 2009**. Disponível em: <[http://portal.Seduc.ce.gov.br/images/resultados\\_spaece\\_alfa.pdf](http://portal.Seduc.ce.gov.br/images/resultados_spaece_alfa.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2012. Fortaleza: SEDUC, 2009a.

\_\_\_\_\_. **O Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará: da proposta às intervenções educacionais**. Fortaleza: SEDUC, 2009b.

\_\_\_\_\_. Avaliação do Ensino Fundamental: SPAECE-10. **Boletim Pedagógico de Alfabetização**: SPAECE- ALFA 2010. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. (jan./dez. 2010a), Juiz de Fora, 2010.

\_\_\_\_\_. Avaliação do Ensino Fundamental: SPAECE-2011. **Boletim Pedagógico de Alfabetização**: SPAECE- ALFA 2011. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Ceará alcança melhores resultados do Nordeste no Ideb 2011**. Publicado em 16.08.2012. 2012 b. Disponível em: <<http://www.Seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/129-noticias-2012/4841-ceara-alcanca-melhores-resultados-do-nordeste-no-ideb-2011>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa de Alfabetização da Idade Certa: História**. Disponível em: <<http://www.paic.Seduc.ce.gov.br/index.php/historico/historia>>. Acesso em: 01 jul. 2013a.



\_\_\_\_\_. **Programa de Alfabetização da Idade Certa: Mapas dos Resultados**. Disponível em: <<http://www.paic.Seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/mapas-dos-resultados>>. Acesso em: 01 jul. 2013b.

\_\_\_\_\_. **Programa de Alfabetização da Idade Certa: Eixo de Avaliação Externa**. Disponível em: <<http://www.paic.Seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-avaliacao-externa>>. Acesso em: 01 jul. 2013c.

\_\_\_\_\_. **Programa de Alfabetização da Idade Certa: Eixo de Alfabetização**. Disponível em: <<http://www.paic.Seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 01 jul. 2013d.

CHARD, David J.; DICKSON, Shirley V. Consciência Fonológica: Linhas mestras para ensino e para avaliação. *In: Intervenção em Escolas e Clínicas*, v. 34, n. 5, p. 261-270. Maio 1999. Disponível em: <<http://www.acasinhafeliz.com.br/foco/artigo.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013.

CHIECHELSKI, Paulo Cesar Santos. Avaliação de programas sociais: abordagens quantitativas e suas limitações. **Revista Virtual Textos & Contextos**, ano IV, n. 4, dez. 2005.

COSTA, Frederico Lustosa da (Coord.). **Fortalecimento institucional da Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro**. Quarto módulo: proposta de um sistema de monitoramento e avaliação para a SMDS/RJ. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

COSTA, Frederico Lustosa; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de Programas Públicos: desafios conceituais e metodológicos. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *In: VII Congresso Internacional del CLAD sobre La Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lisboa, Portugal, 8-11 out. 2002.

COSTA, V. L. C. (Org.). **Gestão educacional e descentralização: novos padrões**. São Paulo: Cortez, Fundap, 1997.

COTTA, T. Avaliação Educacional e políticas públicas: a experiência do sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). **Revista do Serviço Público**. Ano 52, n. 4, Brasília, 2001.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

CUNHA, Carla Giane Soares da. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. Este trabalho foi elaborado durante o curso “The Theory and Operation of a Modern National Economy”, ministrado na George Washington University, no âmbito do Programa Minerva, em 2006. Disponível em: <[http://www.scp.rs.gov.br/upload/Avaliacao\\_de\\_Politiclas\\_Publicas\\_e\\_Programas\\_Governamentais.pdf](http://www.scp.rs.gov.br/upload/Avaliacao_de_Politiclas_Publicas_e_Programas_Governamentais.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2013.

CURI, Edda. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online),

Publicação Eletrônica pela OEI, v. 37, n. 4, p. 01-09, 2006. Disponível em: <<http://www.rioei.org/1117.htm>>. Acesso em: jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores polivalentes**: uma análise dos conhecimentos para ensinar matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC/SP, São Paulo, 2004.

CURI, Edda; PIRES, Célia M. C. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais. *In: Anais do VIII ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática*, Recife, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Lógica e democracia da educação. Avaliação qualitativa. Campinas: Papirus, 1996.

DESCARDECI, Maria Alice A. S. Pedagogia e Letramento: questões para o ensino da língua materna. *In: MACHADO, Evelcy Monteiro; CORTELAZZO, Iolanda B. C. (Org.). Pedagogia em Debate On Line*. Disponível em: <<http://www.boaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/descardeciart.html>>. Acesso em: 08 abr. 2005. Ano de publicação: 2003.

EARL, L. **Assessment and Accountability in education**: improvement or surveillance? *In: Education Canada OISE/UT*, 1999.

ESCUADERO, Tomás. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em <[www.REVIELE/v9n1/RELIEVE9n1\\_1.htm](http://www.REVIELE/v9n1/RELIEVE9n1_1.htm)>. Acesso em: 15 set. 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAVA, G. J. Avaliação Escolar: Uma Proposta para Reflexão em Sala de Aula. **Psicopedagogia On Line**, Artigos/outros, 2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=690>>. Acesso em: 13 maio 2008.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>>.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades lingüísticas. *In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida*, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, A. S. A. **Os recursos mediatizados no processo de ensino-aprendizagem:** Estudo sobre a utilização pelos professores nas escolas do ensino médio da rede pública na região de Fortaleza - Ceará - Brasil. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Do Minho, Braga - Portugal, 2006.

FONSECA, V. **Insucesso Escolar** – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Âncora, 1999.

FRANCO, C. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 127-133. 2001.

\_\_\_\_\_. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 25, p. 30-38. 2004.

FREIRE, Paulo. Leitura da Palavra ... Leitura do Mundo. Entrevista concedida a Marcio D’Oliveira Campos. *O Correio da UNESCO*. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17ª edição, (1ª edição 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Dirce. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na Idade Certa:** garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental. Câmara dos Deputados. Brasília. Março, 2013. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/12235/alfabetizacao\\_idade\\_gomes.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/12235/alfabetizacao_idade_gomes.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. **Universalização da educação básica no Brasil:** utopia para a construção de uma educação integral. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização - Volume 1**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Didática da alfabetização - Volume 2**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Didática da alfabetização - Volume 3**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

GUSMÃO, Joana B. de; RIBEIRO, Vanda M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. *In: Caderno Cenpec*. São Paulo. v. 1, n. 1, p. 09-34, dez. 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HAGUETTE, T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação e construção do conhecimento. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 16, n. 2, p. 53-8, jul./dez. 1991.

\_\_\_\_\_. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Idéias**.

São Paulo: FDE, n. 22, p. 5-9, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: Mito & Desafio.** São Paulo: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para Promover:** as setas do caminho. 7ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HORTA NETO, J. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación.** Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, ciencia y cultura (OEI), n. 42/5, Espanha, 2007a.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades de utilização dos resultados do SAEB na gestão do sistema público de ensino: o caso do Distrito Federal. *In: I Colóquio Ibero Americano de Política e Administração Escolar*, Porto Alegre, 2007b.

IBGE. **Estatísticas do século XX.** Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986

KETTL, Donald F. (1996) A revolução global: reforma da administração do setor público. *In:* BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: FGV, 1998.

KLEIMAN, A (Org.). **Os significados do letramento:** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. *In:* KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEITE, Débora Lúcia Lima. **Qualificar para a Diversidade:** Avaliação da Necessidade de Formação Continuada para Professores na Escola Inclusiva. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Alessio Costa. **O sistema permanente de avaliação da Educação básica do Ceará (Spaace) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado.** 2007. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2007.

LIMA, Alessio Costa; PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante; MELO, Maria Noraelena Rabelo. Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaace-Alfa. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, Belo Horizonte, v. 19, n. 41, 2008. Disponível

em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1460&tp\\_caderno=1](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1460&tp_caderno=1)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3ªed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LIMA, M. A. M. **Avaliação de Programas Educacionais em Organizações: Contrato de Avaliação e Indicadores de Aproveitamento**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

LIMA, T. C. B. Avaliação de Aprendizagem em Ambientes Virtuais. *In: McDONALD, Brendan Coleman (Org.). Avaliação: perspectivas em debate*. 1ª ed. V. 1, p. 189-20, RDS, Fortaleza, 2006.

LÖBLER, M. L; MORAES, G. M. Estudo Exploratório dos Fatores que influenciam a Avaliação de Sistemas de Informação em Prefeituras Municipais. **Revista Administração On Line – FECAP**, v. 5, n. 2, p. 50-66, abril/maio/junho 2004. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art0502/art5024.pdf](http://www.fecap.br/adm_online/art0502/art5024.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003ª.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003b.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARINO, E. **Manual de Avaliação de Projetos Sociais**. 1ª edição. São Paulo: IAS – Pedagogia Social, 1998.

MARIUCI, Sérgio Mariuci; FERRI, Marícia da Silva; FELICETTI, Vera Lúcia. Uma sombra na educação brasileira: do ensino regular ao paralelo. *In: IX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul (ANPED SUL)*, agosto 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/506/115>>. Acesso em: out. 2012.

MARQUES, C. A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. *In: III Reunião da ABAVE: Contribuição das avaliações para a qualidade do ensino básico e superior*, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação do nível de Alfabetização das Crianças Matriculadas na 2ª série das Escolas Públicas do Estado do Ceará. *In: I Congresso Internacional em Avaliação Educacional*, 2005, Fortaleza - Ceará. **Anais do II Congresso Internacional em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Edições UFC, 2005.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante; AGUIAR, Rui Rodrigues; BENFATTI, Xênia Diógenes; LIMA, Edgar Linhares. Diagnóstico da leitura e escrita. *In: AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAMPOS, M. O. C. (Org.). Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de qualidade começando pelo começo*. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará. 2006.

MARQUES, C. A.; OLIVEIRA, Edivone M.; SILVA, J. E. M.; GOMES RAQUEL, M. B. Sistemas Municipais de Avaliação: uma Tendência das Políticas Públicas de Descentralização. *In: V Reunião Anual da Associação Brasileira de Avaliação Educacional*, Salvador, 2009.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; OLIVEIRA, Edivone Meire; FONSECA, Andréia Serra Azul da. Sistemas Municipais de Avaliação do Estado do Ceará. *In: Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, Belo Horizonte, 2010.

MARQUES, Claudio de Albuquerque; OLIVEIRA, Edivone. M.; FONSECA, Andreia Serra Azul; SILVA, João Eudes Moreira; EFSTRATIOS, Junior Manolidis. Sistemas Municipais de Avaliação do Estado do Ceará. *In: VIANA, Tania V.; CIASCA, L. F, M. I; SOBRAL, B. E. A. (Org.). Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional*. 1ª ed. V. 1, p. 23-529. Fortaleza: Imprece, 2010.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; OLIVEIRA, Edivone Meire; MONTEIRO, André Jalles; FONSECA, Andréia Serra Azul da; SILVA, João Eudes Moreira da. Fatores Intervenientes ao Desempenho Escolar de Crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Ceará. *In: VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (Org.). Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Imprece, 2010.

MARQUES, Claudio de Albuquerque; OLIVEIRA, Edivone Meire; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **Avaliação dos Alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental: A Experiência do Estado do Ceará em 2007**. Documento Base. (Não publicado, documento interno do Programa de Alfabetização na Idade Certa. Eixo de Avaliação-UFC). Fundação Cearense de Pesquisa - FCPC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Bases teórico-práticas para a implementação de sistemas municipais de avaliação**. Fortaleza, Seduc-Ce, 2010.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, I. F. L. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

MATA, L. **Literacia Familiar** - Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças. Dissertação de Doutorado, Universidade do Minho, 2003.

MAZZON, José Afonso (coord.). **Avaliação e Aprimoramento da Política Social no Estado de São Paulo - Projeto BRA/05/018**. Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social; Banco Interamericano de Desenvolvimento; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2008. Disponível em: <<http://erc.undp.org/evaluationadmin/downloaddocument.html?docid=3825>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

MELO, M. A. Crise federativa, guerra fiscal e hobbesianismo municipal: efeitos perversos da descentralização? *In: OLIVEIRA, M. A. (Org.). Política e contemporaneidade no Brasil*. Recife: Edições Bagaço, 1997.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T.*

**Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 71-88, 2005.

MORAN, José Manoel. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set./out. 1995.

\_\_\_\_\_. O que aprendi sobre avaliação em cursos semi-presenciais. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/aprendi.htm>>. Acesso em: 09 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é educação à distância**. Texto publicado pela primeira vez com o título Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1-3. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 09 maio 2008.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

NEVES, Eduardo Borba; DOMINGUES, Clayton Amaral Domingues (Org.). **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007. 204p.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Edivone Meire. **Variação Linguística Rural e Alfabetização de Crianças:** avaliação de intervenções linguísticas e metalinguísticas. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro. **As estratégias elaboradas por crianças em fase de apropriação da leitura:** uma análise a partir da interação com os instrumentos de avaliação em larga escala, 2012. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Analfabetos na sociedade letrada:** diferenças culturais e modos de pensamento. São Paulo: Travessia, v. 5, n. 12, p. 17-20, jan./abr. 1992.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, Elsa ; MOURA, M. O. de ; PENTEADO, H. D. de O. . **Qualificação do ensino público e formação de professores**. Pro-Posições (Unicamp), Campinas - SP, v. 11, n.1 (31), p. 56-69, 2000

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Ed., 2004.

PROENÇA, Jadir Dias; COSTA, Patrícia Vieira; MONTAGNER, Paula (Org.). **Desafios da regulação no Brasil**. Brasília: ENAP, 2006.

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; LEITE, Raimundo Hélio. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 373f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.

SANTOS, Monalize Rigo; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, n. 01, ago./dez. 2007. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_04.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2012.

SAUL, A. M. A Avaliação educacional. **Idéias**. São Paulo: FDE, n. 22, p. 61-8, 1994.

SAVIANI, D. O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento e educação na América Latina. *In*: RAMA, G. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Por que investigar o processamento da leitura?. **Linguística** (Madrid), v. 22, p. 109-128, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sistema Scliar de Alfabetização**. Fundamentos. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *In*: **Perspectives of Curriculum Evaluation**, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company, 1967.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Apresentação. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 7-10.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e Ensino de Gêneros. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>>.

SIMONETTI, Amália (Org.). **Proposta didática para alfabetizar letrando**. Secretaria de Educação. Fortaleza: SEDUC-CE, 2008.



SIM-SIM, Inês. De Que é Que Falamos Quando Falamos de Leitura. **Inovação**, n. 7, p. 131-143, 1994.

SOARES, M. B. Língua Escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 5-16, 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio** – Revista Pedagógica. 29 de fevereiro de 2004a, Artmed Editora, 2004a.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25. jan./fev./mar./abr. 2004b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. **Revista da Faculdade Educação**. São Paulo: Feusp, v. 22, n. 1, p. 111-44, jan./jun. 1996.

SOUSA, S. Z. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito?. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan/dez. 2008.

SOUSA, Sandra Z. L.; ARCAS, Paulo H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, jul./dez. 2010, p. 181-199.

TEDESCO, Juan Carlos (Org.). Evaluar las evaluaciones. *In: **Evaluar las Evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de La calidad educativa*. IPE – UNESCO, Buenos Aires, Argentina, 2003.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e Letramento**. *In: MELO, Regina Maria (Universidade Federal de Santa Maria - <http://w3.ufsm.br/regina/interessantes.htm>), 2002. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/regina/alfabetizacao\\_letramento.doc](http://w3.ufsm.br/regina/alfabetizacao_letramento.doc)>. Acesso em: 15 maio 2013.*

\_\_\_\_\_. **Adultos Não-Alfabetizados: O Averso do Averso**. Campinas: Pontes Editores, 1988, 131p.

TRÓCOLLI, Bartholomeu Torres; MARQUES, Cláudio Albuquerque; CAPPELLETTI, Isabel Franchi; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Relato do pré-teste de instrumentos adotados para avaliação do projeto UCA**. UFC. Secretaria de Educação a Distância – SEED, 2010.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1981.

UNESCO. Understandings of literacy. *In: Education for All Global Monitoring Report*. 2006. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6\\_eng.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

UNICEF. **Guide for monitoring and evaluation**. New York: Unicef, 1991. Disponível em: <<http://preval.org/documentos/00473.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

VALCÁRCEL, Nicolás Martínez; CABELLOS, Alicia de Gregorio; AVILÉS, Rosa Hervás. La Evaluación del Aprendizaje en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje: notas para una reflexión. **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653, n.º 58/2 – 15/02/12. 2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, n. 5, p. 55-64, jan./jun. 1992.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional: teoria - planejamento - modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Meta: Avaliação** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001.

WEISZ, Telma; TEBEROSKY, Ana; RIVERO, José. Alfabetização no Contexto das Políticas Públicas. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, Simpósio 15. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Ed. Gente/EDUSP/Instituto Fonte/Instituto Ayrton Senna, 2004, p. 15-17.

# APÊNDICE



**Universidade Federal do Ceará**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa em Avaliação Educacional**

Crede/Município:

---

Caro(a) Professor(a),

Você tem em mãos um questionário de pesquisa que pretende investigar os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no planejamento e na prática escolar. Esperamos que seja respondido com atenção, sinceridade e responsabilidade, para que os resultados sejam confiáveis.

Vale dizer que essa pesquisa, de caráter científico, tem como finalidade captar a realidade educacional, não existindo respostas certas ou erradas. **Garantimos, ainda, que as informações que nos forem confiadas, bem como sua identidade, serão sigilosas.**

**INSTRUÇÕES:**

O questionário está dividido em três (3) blocos de perguntas, contendo questões de múltiplas escolhas e questões subjetivas relativas aos seguintes temas:

- “Eixo de Avaliação do PAIC” e “Eixo de Alfabetização do PAIC”
- “Matriz Curricular” e “Matriz de Referência”
- “Formação e Planejamento”

**Observações:**

1. As questões de múltiplas escolhas são aquelas em que você poderá marcar uma ou mais resposta(s) correta(s).
2. As questões subjetivas são aquelas em que você pode participar livremente, escrevendo as respostas com suas próprias palavras de forma sincera e verdadeira. Solicitamos que a letra seja o mais legível possível, de preferência de forma.

**INFORMAÇÕES GERAIS**

**Sexo:**

- ( ) feminino  
 ( ) masculino

**Idade:**

- ( ) até 25 anos  
 ( ) de 26 a 30 anos  
 ( ) de 31 a 35 anos  
 ( ) de 36 a 40 anos  
 ( ) de 41 a 45 anos  
 ( ) 46 anos ou mais

Sobre sua experiência no Magistério

Há quanto tempo você trabalha	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
com turmas de 2º ano do Ensino Fundamental?						
nas turmas do PAIC?						

## 1. EIXO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO PAIC e EIXO DE ALFABETIZAÇÃO DO PAIC

Sobre a avaliação:

1.1 Como você avalia seus alunos?

Preencha a tabela abaixo, no que diz respeito à Provinha PAIC<sup>1</sup> e à FORMAÇÃO oferecida no PAIC aos professores.

	<u>CONSEQUÊNCIAS DA PROVINHA PAIC<sup>37</sup></u> (Avaliação Diagnóstica)	<u>CONSEQUÊNCIAS DA FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PAIC</u>
1.2 nas aprendizagens dos alunos		
1.3 na sua prática escolar		
1.4 em seus planejamentos		

1.5 De que forma os resultados da Provinha do PAIC estão sendo utilizados?

## 2. MATRIZ CURRICULAR E MATRIZ DE REFERÊNCIA

2.1 Você conhece a **matriz curricular** do ensino fundamental?

Matriz Curricular                    ( ) sim                    ( ) não                    ( ) em parte

2.2 Caso conheça a matriz curricular, informe-nos o grau de profundidade desse conhecimento.

Matriz curricular:                    ( ) Conheço muito   ( ) Conheço moderadamente   ( ) Conheço pouco

2.3 Como você utiliza a matriz curricular em seu cotidiano escolar?

Matriz Curricular                    ( ) sempre                    ( ) às vezes                    ( ) nunca

<sup>37</sup> **Observação:** A Provinha PAIC 2º ano é uma avaliação externa, em larga escala, aplicada no início do 1º semestre a todos os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais do estado do Ceará, sendo um instrumento pedagógico com fins exclusivos de diagnóstico.

Como são utilizadas - \_\_\_\_\_

2.4 Você sabe a diferença entre matriz curricular e matriz de referência?

- sim                       não                       em parte

2.5 Você sabe a diferença entre diretrizes curriculares e matriz de referência?

- sim                       não                       em parte

2.6 Você conhece a **Matriz de Referência de Alfabetização (Língua Portuguesa) do PAIC**?

- sim                       não                       em parte

2.7 Caso conheça a Matriz de Referência de Português do PAIC, informe-nos o grau de profundidade desse conhecimento.

- Conheço muito  
 Conheço moderadamente  
 Conheço pouco

2.8 Você utiliza em seu cotidiano escolar a matriz de referência de Português do PAIC?

- sim                       não                       em parte

2.9 De que forma a matriz de referência de português do PAIC está sendo utilizada por você?

2.10 O que você utiliza com mais frequência no cotidiano e planejamentos das aulas:

- Matriz de Referência do PAIC       Matriz Curricular

Justifique sua resposta:

### 3. FORMAÇÃO DO PAIC E PLANEJAMENTO

3.1 Que formações você já fez ou vem fazendo?

Formação da Editora que fornece material do PAIC (nome da editora:

\_\_\_\_\_)

Formação do eixo de alfabetização do PAIC

Formação oferecida pela prefeitura

Outras formações: \_\_\_\_\_

3.2 Quais dessas formações você acha mais importante para ajudar no planejamento de suas aulas? Por quê?

--

3.3 Que materiais você utiliza em seus planejamentos?

- livros da editora adotados pelo município       livros de outra editoras  
 pesquisa em internet       proposta curricular da escola  
 matriz curricular       matriz de referência  
 outros \_\_\_\_\_

3.4 Você tem algum tipo de apoio pedagógico quando vai planejar suas aulas?

- sim       não       às vezes

3.5 Quem oferece esse apoio pedagógico?

- coordenação pedagógica       equipe da editora do livro adotado  
 diretor (a)       outros colegas professores  
 pessoal da formação do PAIC       outro \_\_\_\_\_

3.6 Você vem observando mudanças nas aprendizagens dos alunos em decorrência da entrada do programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) nas escolas?

- sim       não       em parte

Justifique

--

3.7 A que você atribui o sucesso e o fracasso do seu aluno?

Sucesso (êxito)	Fracasso

- Quais os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na sua prática escolar?

--

Agradecemos a sua participação!

O resultado dessa pesquisa estará disponível no site da Biblioteca da Universidade Federal do Ceará  
<http://bibweb.npd.ufc.br/pergamum/biblioteca>

Andréia Serra Azul da Fonsêca  
 Doutoranda em Educação  
 Faculdade de Educação – UFC

## **ANEXOS**

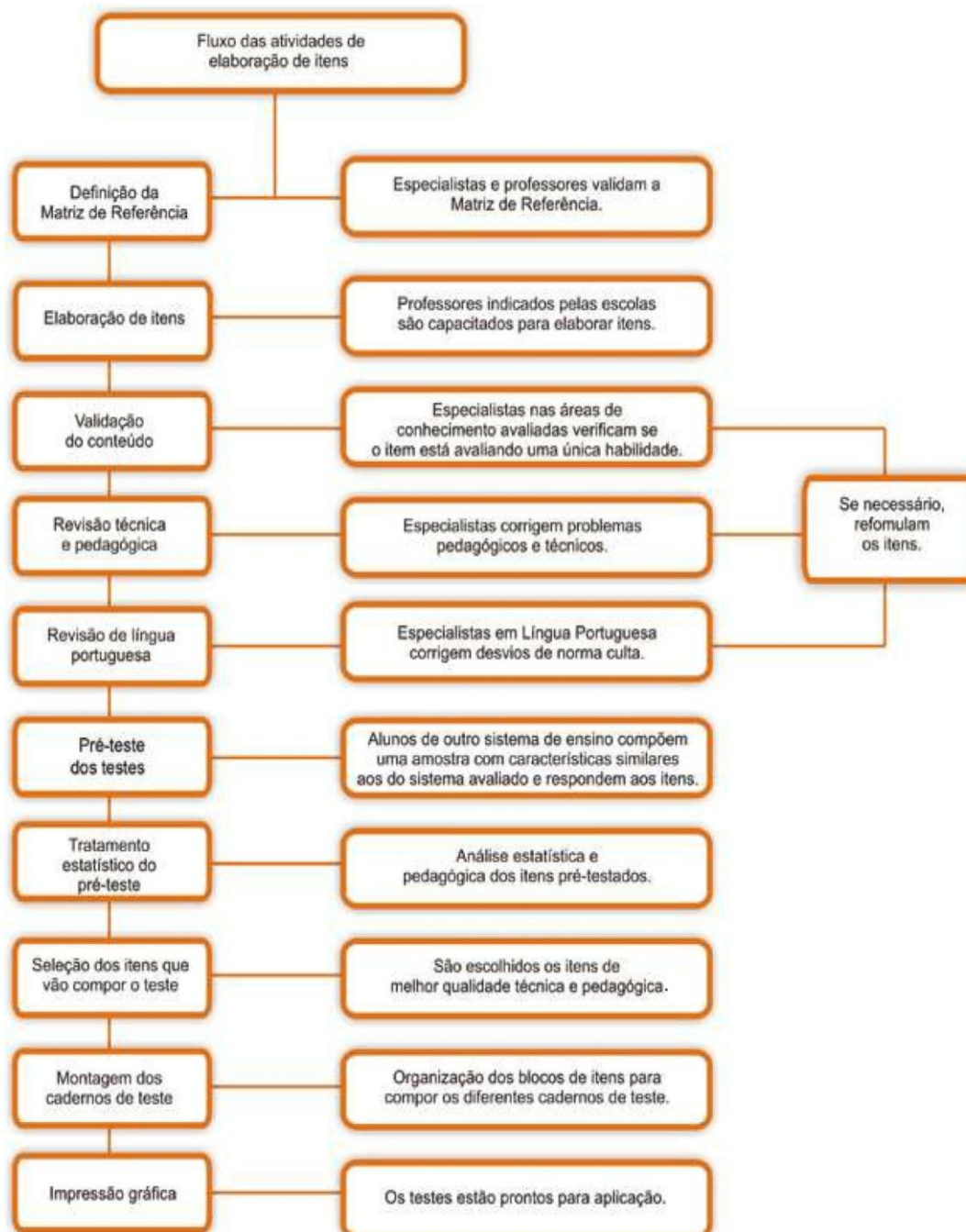


## ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SPAECE – 5º ANO

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA - 5º ANO EF			
Sistema Permanente de Avaliação da Educação Ceará – SPAECE			
Tópico	Nº descritor	Descritor	Detalhamento
1. Quanto à informação do texto verbal e/ou não-verbal	D1	Localizar informação explícita.	Informações apresentadas textualmente ou sob forma de paráfrase.
	D2	Inferir informação em texto verbal.	Depreender a informação a partir de informações dadas.
	D3	Inferir o sentido de palavra ou expressão.	Depreender o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.
	D4	Interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbais e não-verbais.	Textos como: placas, fotos, quadros, gravuras, mapas, tirinhas, tabelas, etc.
	D5	Identificar o tema ou assunto de um texto.	Identificar o núcleo temático que confere unidade semântica ao texto.
	D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	Reconhecer o modo de apresentar um fato / informação. Avaliar distinção entre fato e opinião.
	D8	Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Avaliar a capacidade da criança em apoiar-se em elementos textuais, como: manchete, título, formatação do texto para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.
Tópico	Nº descritor	Descritor	Detalhamento
2. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas	D9	Reconhecer gênero discursivo.	Observar o grau de complexidade da tarefa, de acordo com o gênero ou sequência discursiva mais utilizada em cada ano de escolaridade.
	D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	Observar o grau de complexidade da tarefa, de acordo com o gênero ou sequência discursiva mais utilizada em cada ano de escolaridade.
	D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	Observar o grau de complexidade da tarefa, de acordo com o gênero ou sequência discursiva mais utilizada em cada ano de escolaridade.
Tópico	Nº descritor	Descritor	Detalhamento
3. Quanto às relações entre textos	D13	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	Avaliar a habilidade de comparação entre dois textos com a mesma temática e de percepção das características comuns aos dois como, por exemplo, a estrutura, a linguagem, a formatação, entre outras. Devem-se considerar os gêneros mais comumente trabalhados em cada um dos anos de escolaridade.
Tópico	Nº descritor	Descritor	Detalhamento
4. Quanto às relações de coesão e coerência	D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	Coesão gramatical e lexical. Retomada pronominal (pronomes pessoais retos) e substituição lexical.
	D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.	Relações semânticas expressas por conectivos. Devem ser marcadas por advérbio e por locuções adverbiais.
Tópico	Nº descritor	DESCRITOR	Detalhamento
5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto	D20	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	O uso da pontuação e de outras notações para dar efeitos de sentido no texto.
	D22	Reconhecer efeitos de humor e ironia.	Humor.
	Nº descritor	DESCRITOR	Detalhamento
6. Quanto aos aspectos sociais da linguagem	D23	Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	Variação linguística.

Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/>

## ANEXO B – ETAPAS DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE ITENS



Fonte: CAED\UFJF, 2009.

### ANEXO C- ESCALA DE INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA DO SPAECE ALFA

	Padrão de desempenho				
	Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Nível de proficiência	0 a 75 pontos	75 a 100 pontos	100 a 125 pontos	125 a 150 pontos	Acima de 150 pontos
Interpretação (resumo)	Indica que o aluno ainda não se apropriou do sistema de escrita, não tendo desenvolvido habilidades básicas para o aprendizado da leitura e da escrita.	Início do processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização.	Indica que o aluno consegue ler com autonomia palavras formadas por padrões silábicos diversos e que começa a compreender frases simples.	Consegue localizar informações em textos com cerca de 50 palavras, identificar o assunto de uma narrativa curta e a finalidade de um texto de gênero familiar.	Início do desenvolvimento de habilidades próprias de um leitor proficiente.
Cor de representação	Vermelho	Laranja	Amarelo	Verde-claro	Verde-escuro

Fonte: Seduc-CE.

## ANEXO D - PROTOLOLO DE INTENÇÕES



PROTOCOLO DE INTENÇÕES que celebram entre si **O ESTADO DO CEARÁ**, representado neste ato por seu Governador **DR. CID FERREIRA GOMES**, a **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**, doravante denominada SEDUC/CE, inscrita no CNPJ (MF) sob nº 07.954.514/0001-25, com sede nesta capital na Av. Gal. Afonso Albuquerque Lima, S/N, centro Administrativo Gov. Virgílio Távora, Bairro Cambé, representada por sua titular **Profª. MARIA IZOLDA CELA DE ARRUDA COELHO**, e os **Municípios** em relação anexa a este documento, na forma e condições a seguir estabelecidas:

Considerando a necessidade de garantir a todas as crianças cearenses o direito à aprendizagem e em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996, o presente instrumento é firmado entre as partes envolvidas para definição das competências e responsabilidades dos respectivos entes federativos partícipes, estabelecendo diretrizes, normas e procedimentos eficientes, como objetivo de viabilizar a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa.

### **CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETIVO**

O Objetivo do presente PROTOCOLO DE INTENÇÕES é a conjugação de esforços e meios para o desenvolvimento do Programa Alfabetização na Idade Certa.

### **SUBCLÁUSULA ÚNICA – DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1) Priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim;
- 2) Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente;
- 3) Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
- 4) Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- 5) Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- 6) Ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- 7) adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

### **CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES E COMPETÊNCIAS**

#### **DO ESTADO DO CEARÁ, ATRAVÉS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO:**

- Oferecer assessoria técnica aos municípios nos eixos de: alfabetização, educação infantil, formação do leitor, gestão municipal da educação e avaliação externa.

## ANEXO D - PROTOCOLO DE INTENÇÕES



- Observar na relação com os Municípios os princípios do respeito nas relações institucionais entre os entes, a adequação à realidade e a diversidade dos municípios, o respeito à autonomia dos entes federados, a descentralização, regionalização e a democratização educacional do ensino público.

### DOS MUNICÍPIOS:

- Oferecer o apoio logístico e materiais necessários para a realização das atividades pertinentes à proposta;
- Disponibilizar as equipes técnicas para implementação de todas as ações propostas pelo Programa.

E, assim, por estarem de pleno acordo, lavrou-se o presente instrumento, que depois de lido e achado conforme, vai assinado pelas partes e pelas testemunhas abaixo, devendo ser publicado no diário Oficial do Estado do Ceará, para que surta seus efeitos jurídicos e legais.

Fortaleza – Ceará, 24 de maio de 2007

**Cid Ferreira Gomes**  
**GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ**

**Maria Izolda Cela de Arruda Coelho**  
**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO**

**Testemunhas:**

---

---

## ANEXO E - PROTOCOLO DE INTENÇÕES – Diário Oficial

**DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO SÉRIE 2 ANO X Nº187 FORTALEZA, 02 DE OUTUBRO DE 2007**

**21**

termo de PERMISSÃO DE USO, mediante as condições a seguir Processo nº07164551 - 9, datado em 28.08.2007; OBJETO: Constitui objeto da presente **PERMISSÃO DE USO, o local** existente na EEFM SÃO FRANCISCO DA CRUZ, destinado exclusivamente a exploração de uma Cantina, que funcionará nos dias úteis, nos horários de intervalo da escola (Manhã - 9:30 às 9:50, Tarde - 3:30 às 3:50 e Noite - 8:15 às 8:30), com todos os requisitos de higiene e limpeza, sendo vedada a venda de bebidas alcoólicas, devendo os serviços da Cantina atender na medida do possível as conveniências de seus usuários e mediante condições estabelecidas no Convite e em anexos, parte integrante deste Termo, independentemente de transcrição; DESTINAÇÃO: exclusivamente a exploração de uma cantina, que funcionará nos dias úteis, conforme Edital, com todos os requisitos de higiene e limpeza; FORO: Cruz - CE; DATA DE ASSINATURA: 09 de agosto de 2007; ASSINANTES: FRANCISCO DE ASSIS VASCONCELOS - PERMITENTE, ANTONIO DEMONTIE DE MOURA - PERMISSONÁRIA. TESTEMUNHAS: 1- Fabricio Janaína Maria Sousa, 2- Maria S. Vasconcelos, Fortaleza 10 de setembro de 2007.

José Danilo Correia Mota Filho  
COORDENADOR JURÍDICO

\*\*\* \*\*

### PROTOCOLO DE INTENÇÕES PROCESSO Nº07322222 - 4

O Estado do Ceará, representado neste ato por seu Governador Dr. CID FERREIRA GOMES e a SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, representada neste ato por sua titular, Professora MARIA IZOLDA CELA DE ARRUDA COELHO e os **MUNICÍPIOS** em relação anexa a este documento, na forma e condições a seguir estabelecidas. Considerando a necessidade de garantir a todas as crianças cearenses o direito à aprendizagem e em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, o presente instrumento é firmado entre as partes envolvidas para definição das competências e responsabilidades dos respectivos entes federativos partícipes, estabelecendo diretrizes, normas e procedimentos eficientes, como objetivo de viabilizar a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa. **CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO:** O Objeto do presente PROTOCOLO DE INTENÇÕES é a **conjugação de esforços e meios para o desenvolvimento do Programa Alfabetização na Idade Certa. SUBCLÁUSULA ÚNICA - DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1) Priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim; 2) Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente; 3) Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho; 4) Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito; 5) Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; 6) Ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola; Adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita. **CLÁUSULAS DAS OBRIGAÇÕES E COMPETÊNCIAS. DO ESTADO DO CEARÁ, ATRAVÉS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO:** Oferecer assessoria técnica aos municípios nos eixos de: alfabetização, educação infantil, formação do leitor, gestão municipal da educação e avaliação externa. Observar na relação com os Municípios os princípios do respeito nas relações institucionais entre os entes, a adequação à realidade e a diversidade dos municípios, o respeito à autonomia dos entes federados, a descentralização, regionalização e a democratização educacional do ensino público. **DOS MUNICÍPIOS:** Oferecer o apoio logístico e materiais necessários para a realização das atividades pertinentes à proposta; Disponibilizar as equipes técnicas para implementação de todas as ações propostas pelo Programa. E, assim, por estarem de pleno acordo, lavrou-se o presente instrumento, que, depois de lido e achado conforme, vai assinado pelas partes e pelas testemunhas abaixo, devendo ser publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará, para que surta seus efeitos jurídicos e legais DATA E ASSINATURAS: 24 de maio de 2007. CID FERREIRA GOMES -

Governador do Estado do Ceará, MARIA IZOLDA CELA DE ARRUDA COELHO - Secretária da Educação, José Moreira Sampaio - Prefeito Municipal de Abaiara, José Acélio Paulino de Freitas - Prefeito Municipal de Acarape, Manoel Duca da Silveira Neto - Prefeito Municipal de Acaraú, Antonio Almeida Neto - Prefeito Municipal de Acopiara, Ramilson Araújo Moraes - Prefeito Municipal de Aiuaíba, Raimundo Gomes Sobrinho - Prefeito Municipal de Alcântaras, Antônio Dorival de Oliveira - Prefeito Municipal de Altaneira, Adélmo Queiroz de Aquino - Prefeito Municipal de Alto Santo, Edivaldo Assis de Jesus - Prefeito Municipal de Amontada, Francisco Iteldo Roque de Araújo - Prefeito Municipal de Antonina do Norte, Roberto Sávio Gomes da Silva - Prefeito Municipal de Apuiarés, Ritelza Cabral Demétrio - Prefeitura Municipal de Aquiraz, Expedito Ferreira da Costa - Prefeito Municipal de Aracati, Marilene Campelo Nogueira - Prefeitura Municipal de Aracoiaba, Tânia Paiva Nibon Mourão - Prefeitura Municipal de Ararendá, Francisco Humberto de Menezes Bezerra - Prefeito Municipal de Araripe, José Wolner Santos - Prefeito Municipal de Aratuba, José Ney Leal Petrola - Prefeito Municipal de Arneiroz, Francisco Evanderto Almeida - Prefeito Municipal de Assaré, Francisco Carlos Macêdo Tavares - Prefeito Municipal de Aurora, Nilton Ricarte de Alencar - Prefeito Municipal de Baixo, Antônio Sales Magalhães - Prefeito Municipal de Banabuiú, Francisco Rommel Feijó de Sá - Prefeito Municipal de Barbalha, Valderlan Fehine Jamacaru - Prefeito Municipal de Barreira, José Marquinelio Tavares - Prefeito Municipal de Barro, Aline Veras dos Santos Silva - Prefeitura Municipal de Barroquinha, Fernando Lima Lopes - Prefeito Municipal de Baturité, Daniel Queiróz Rocha - Prefeito Municipal de Beberibe, Eliésio Rocha Adriano - Prefeito Municipal de Bela Cruz, José Vieira Filho - Prefeito Municipal de Boa Viagem, Arônio Lucena Salviano - Prefeito Municipal de Brejo Santo, Francisco Maciel Oliveira - Prefeito Municipal de Camocim, Roberta Magda Ferreira Dias, pelo Prefeito Municipal de Campos Sales, Antônio Glauber Gonçalves Monteiro - Prefeito Municipal de Canindé, José Renato Cavalcante Lima - Prefeito Municipal de Capistrano, Arcelino Tavares Filho - Prefeito Municipal de Caridade, Leandro Pontes Dias - Prefeito Municipal de Cariré, José Edmilson Leite Barbosa - Prefeito Municipal de Cariraçu, Pedro Leandro Neto - Prefeito Municipal de Cariús, Antônio Ademir Barroso Martins - Prefeito Municipal de Carnaubal, Eduardo Florentino Ribeiro - Prefeito Municipal de Cascavel, Jefferson Paes de Andrade Rodrigues - Prefeito Municipal de Catarina, Francisco Ernane Peres Lima - Prefeito Municipal de Catunda, Angela Maria Rocha Praça, pela Prefeitura Municipal de Caucaia, Rodrigo Xavier de Araujo - Prefeito Municipal de Cedro, Joécio de Almeida Ângelo - Prefeito Municipal de Chaval, Iracy Duarte Dantas - Prefeitura Municipal de Choró, Argentina Sampaio Padilha - Prefeitura Municipal de Chorozinho, Francisco Cristiano Moreira - Prefeito Municipal de Coreaú, José Almir Claudino Sales - Prefeito Municipal de Cratêus, Samuel Vilar de Alencar Araripe - Prefeito Municipal de Crato, Aurineide Bezerra de Sousa Pontes - Prefeitura Municipal de Croatá, João Muniz Sobrinho - Prefeito Municipal de Cruz, Luiz Claudenilton Pinheiro - Prefeito Municipal de Dep. Irapuan Pinheiro, José Romilton Cavalcante - Prefeito Municipal de Ererê, Acilon Gonçalves Pinto Junior - Prefeito Municipal de Eusébio, José Maria Gomes Pereira - Prefeito Municipal de Farias Brito, Edmundo Rodrigues Júnior - Prefeito Municipal de Forquilha, Luizianne de Oliveira Lins - Prefeitura Municipal de Fortaleza, Caetano Guedes Júnior - Prefeito Municipal de Fortim, Helton Luís Aguiar Júnior - Prefeito Municipal de Freicheirinha, Eliene Leite Araújo Brasileiro - Prefeitura Municipal de General Sampaio, Augusta Brito de Paula - Prefeitura Municipal de Graça, Francisco Geovane da Rocha Brito - Prefeito Municipal de Granja, José Macedo de Lima - Prefeito Municipal de Granjeiro, em exercício, Zoélia Maria Loliola Paiva - Prefeitura Municipal de Groaíras, Antônio Carlos T. Fradique Accioly - Prefeito Municipal de Guaiúba, Egberto Martins Farias - Prefeito Municipal de Guaraciaba do Norte, Francisco Ilton Cambé Barrozo - Prefeito Municipal de Guaramiranga, Antônio Afrânio Martins Mesquita - Prefeito Municipal de Hidrolândia, Francisco César de Sousa - Prefeito Municipal de Horizonte, Raimundo Viana de Queiroz - Prefeito Municipal de Ibaratama, Orismar Vanderlei Diniz - Prefeito Municipal de Ibiapina, Francisco Anilton Pinheiro Maia - Prefeito Municipal de Ibicuitinga, José Edilson da Silva - Prefeito Municipal de Icapuí, Francisco Antonio Cardoso Mota - Prefeito Municipal de Icó, Agenor Gomes de Araújo Neto - Prefeito Municipal de Iguatu, José Valdi Coutinho - Prefeito Municipal de Independência, Francisco

## ANEXO E - PROTOCOLO DE INTENÇÕES – Diário Oficial

22

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO

SÉRIE 2 ANO X N°187

FORTALEZA, 02 DE OUTUBRO DE 2007

Evangelista Neto- Prefeito Municipal de Iraporanga, Luiz Alves de Freitas - Prefeito Municipal de Ipaumirim, Maria do Socorro Pereira Torres - Prefeita Municipal de Ipu, Raimundo Melo Sampaio- Prefeito Municipal de Ipuerbas, Otacilio Beserra de Meneses - Prefeito Municipal de Iracema, Raimundo Nonato Sousa Silva - Prefeito Municipal de Irauçuba, Frank Gomes Freitas - Prefeito Municipal de Itaíba, Abdias Patricio Oliveira - Prefeito Municipal de Itaitinga, Kelsey Forte da Silva Gomes- Prefeito Municipal de Itapajé, João Ribeiro Barroso - Prefeito Municipal de Itapipoca, Felisberto Clementino Ferreira - Prefeito Municipal de Itapipoca, Marcos Robério Ribeiro Monteiro - Prefeito Municipal de Itarema, Antônio Almir Bié da Silva - Prefeito Municipal de Itatira, Ariosvaldo Saldanha Saraiva - Prefeito Municipal de Jaguaratama, Maria Emilia Diógenes Granja - Prefeita Municipal de Jaguaribara, José Sérgio Pinheiro Diógenes - Prefeito Municipal de Jaguaribe, José Augusto de Almeida - Prefeito Municipal de Jaguaruana, Teodomiro Soares Sampaio - Prefeito Municipal de Jardim, Arlindo Rocha Neto - Prefeito Municipal de Jatí, Sérgio Herrero Gimenez - Prefeito Municipal de Jijoca de Jericoacoara, Raimundo Antônio de Macedo- Prefeito Municipal de Juazeiro do Norte, Gabriel de Mesquita Facundo - Prefeito Municipal de Juás, Edenilda Lopes de Oliveira Sousa - Prefeita Municipal de Lavras da Mangabeira, João Dilmar da Silva - Prefeito Municipal de Limoeiro do Norte, Antonio Wilson de Pinho - Prefeito Municipal de Madalena, Roberto Soares Pessoa - Prefeito Municipal de Maracaná, Francisco Eduardo Mota Gurgel - Prefeito Municipal de Maranguape, Jorge Stênio Macêdo Osterno - Prefeito Municipal de Marco, Francisco Fontenele Viana- Prefeito Municipal de Martinópolis, João Pontes Mota - Prefeito Municipal de Massapê, Isaac Gomes da Silva Júnior- Prefeito Municipal de Mauriti, João Coutinho Aguiar Neto - Prefeito Municipal de Meruoca, Meire Francisco Lacerda de Medeiros - Prefeita Municipal de Milagres, José Cláudio Dias de Oliveira - Prefeito Municipal de Milhã, Antônio Ednardo Braga Lima - Prefeito Municipal de Mirafina, Francisco Gidalberto Rodrigues Pinheiro - Prefeito Municipal de Missão Velha, José Wilame Barreto Alencar- Prefeito Municipal de Mombaça, Francisco Jeová Madeiro Cavalcante - Prefeito Municipal de Monsenhor Tabosa, Adler Primeiro Damasceno Girão - Prefeito Municipal de Morada Nova, José Juvêncio de Abreu - Prefeito Municipal de Moraújo, Antonio Amilton Magalhães - Prefeito Municipal de Morrinhos, Wilebaldo Melo Aguiar - Prefeito Municipal de Mucambo, José Mansueto - Vice-Prefeito Municipal de Mulungu, Afonso Domingos Sampaio - Prefeito Municipal de Nova Olinda, Luis Acácio de Sousa - Prefeito Municipal de Nova Russas, Francisco Valdecy Soares Coelho - Prefeito Municipal de Novo Oriente, Leonildo Peixoto Farias - Prefeito Municipal de Oeara, Maria de Fátima Maciel Bezerra - Prefeita Municipal de Orós, Francisco José da Cunha de Queiroz - Prefeito Municipal de Pacajus, José Roberto Franklin Cavalcante - Prefeito Municipal de Pacatuba, em exercício, Francisco Rômulo Cruz Gomes - Prefeito Municipal de Pacoti, Francisco das Chagas Alves - Prefeito Municipal de Pacujá, Francisco Lucilane de Moura - Prefeito Municipal de Palhano, João Antônio Desidério de Oliveira - Prefeito Municipal de Palmácia, José Ribamar Barroso Batista - Prefeito Municipal de Paracuru, Joana D'arc Batista Carvalho - Prefeita Municipal de Paraipaba, Genecias Mateus Noronha - Prefeito Municipal de Parambu, Marcos Aurélio Mariz Santos - Prefeito Municipal de Paramoti, Antonio Góis Monteiro Mendes - Prefeito Municipal de Pedra Branca, Nicolau Vieira Angelo - Prefeito Municipal de Penaforte, João Bosco Pessoa Tabosa - Prefeito Municipal de Pentecoste, Raimundo Estevam Neto - Prefeito Municipal de Pereiro, José Gonzaga Barbosa - Prefeito Municipal de Pindoretama, Francisco Pinheiro das Chagas- Prefeito Municipal de Piquet Carneiro, Marcos Camelo Marques - Prefeito Municipal de Pires Ferreira, Aderson José Pinho Magalhães - Prefeito Municipal de Poranga, Fábio Pinheiro Cardoso - Prefeito Municipal de Porteiros, Francisco Luiz Rodrigues M. de Souza - Prefeito Municipal de Potengi, Evaristo Magalhães Maia, pelo Prefeito Municipal de Potiretama, Francisco Vieira Costa - Prefeito Municipal de Quiterianópolis, José Ilário Gonçalves Marques - Prefeito Municipal de Quixadá, Jenine do Amaral Alves Macêdo - Prefeita Municipal de Quixeló, Edmilson Correia de Vasconcelos Júnior - Prefeito Municipal de Quixeramobim, Raimundo Nonato Guimarães Maia - Prefeito Municipal de Quixeré, Francisca Torres Bezerra - Prefeita Municipal de Redenção, Osvaldo Honório Lemos Júnior - Prefeito Municipal de Rerituba, Raimundo Cordeiro de Freitas - Prefeito Municipal de Russas, Maria de Fátima Araújo Diógenes - Prefeita

Municipal de Saboeiro, Agenor Manoel Ribeiro - Prefeito Municipal de Salitre, Tomás Antônio Albuquerque de P. Pessoa - Prefeito Municipal de Santa Quitéria, Antônio de Pádua Arcajo - Prefeito Municipal de Santana do Acaraú, Pedro Linard Rocha - Prefeito Municipal de Santana do Cariri, Haroldo Celso Cruz Maciel - Prefeito Municipal de São Benedito, Walter Ramos de Araújo Júnior - Prefeito Municipal de São G. do Amarante, Francisco Acácio Chaves - Prefeito Municipal de São João do Jaguaribe, Marinez Rodrigues de Oliveira - Prefeita Municipal de São Luis do Curu, Antônio Teixeira de Oliveira - Prefeito Municipal de Senador Pompeu, José Rui Nogueira Aguiar - Prefeito Municipal de Senador Sá, José Leônidas de Menezes Cristino- Prefeito Municipal de Sobral, José Atualpa Pinheiro Júnior - Prefeito Municipal de Solonópolis, Raimundo Dinardo da Silva Maia - Prefeito Municipal de Tabuleiro do Norte, José Jeová Souto Mota - Prefeito Municipal de Tamboril, Antônia Simião Lopes Leite - Prefeita Municipal de Tarrafas, Patrícia Pequeno C. Gomes de Aguiar - Prefeita Municipal de Tauá, Edilardo Eufrázio da Cruz - Prefeito Municipal de Tejuissuoca, Luiz Menezes de Lima - Prefeito Municipal de Tianguá, Josimar Moura Aguiar - Prefeito Municipal de Trairi, José Galdino Albuquerque - Prefeito Municipal de Tururu, Ari de Oliveira Vasconcelos - Prefeito Municipal de Ubajara, Francisco Alexandre Barros Filho - Prefeito Municipal de Umari, Antônio da Mota Brito - Prefeito Municipal de Umirim, José Giuvan Pires Nunes - Prefeito Municipal de Uruburetama, Jan Kelly Pessoa Aquino - Prefeito Municipal de Uruoca, Gentil de Sousa Magalhães - Prefeito Municipal de Varjota, José Helder Maximo de Carvalho - Prefeito Municipal de Várzea Alegre, José Firmino de Arruda - Prefeito Municipal de Viçosa do Ceará, Francisco Weleton Martins Freire - Prefeito Municipal de Mulungu.. TESTEMUNHAS: 1- José Danilo Correia Mota Filho, 2- Cristiane Holanda Arrais. Fortaleza, 28 de agosto de 2007.

José Danilo Correia Mota Filho  
COORDENADOR JURÍDICO

\*\*\* \*\*

### SECRETARIA DO ESPORTE

#### EXTRATO DE ADITIVO AO CONTRATO N°025/2005 - IG N°061289000

I - ESPÉCIE: SEGUNDO TERMO ADITIVO AO CONTRATO; II - CONTRATANTE: SECRETARIA DO ESPORTE DO CEARÁ; III - ENDEREÇO:; IV - CONTRATADA: **OSWALDO SÉRGIO FERNANDES RODRIGUES - ME**; V - ENDEREÇO: Rua 14 nº47 - Alto Alegre - Fortaleza-CE; VI - FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: Lei Federal nº8.666/93; VII- FORO: Comarca de Fortaleza; VIII - OBJETO: **Prorrogação da Vigência do Contrato original nº025/2005** e a alteração do valor originalmente contratado, ficando acrescido em R\$6.255,00; IX - DA VIGÊNCIA: Início a partir de 10 de setembro de 2007 e término em 31 de dezembro de 2007; X - DA RATIFICAÇÃO: Permanecem inalteradas as demais cláusulas e condições do Contrato original a que se refere o presente Termo Aditivo; XI - DATA: 04 de setembro de 2007; XII - SIGNATÁRIOS: Ferruccio Petri Feitosa - SECRETÁRIO DO ESPORTE e Osvaldo Sérgio Fernandes Rodrigues - Representante Legal da Contratada.

Eduardo Gonçalves Ramos  
COORDENADOR JURÍDICO

\*\*\* \*\*

#### EXTRATO DE CONVÊNIO N°007/2007

CONVENIENTES: SECRETARIA DO ESPORTE DO CEARÁ e **FUNDAÇÃO CEARENSE DE PESQUISA E CULTURA**. OBJETO: Instituição de mútua colaboração entre a Secretaria do Esporte e a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, com a finalidade de **administrar o projeto da Vila Olímpica do Canindezinho**, que têm como foco o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais, valorizando a inclusão de crianças, jovens e adultos, em interação e parceria com os projetos de extensão que contemplem os Cursos de Educação Física, Pedagogia e Educação Musical da UFC FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: Lei nº8.666/93, consolidada pela Lei nº8.883/94, e alterações subsequentes, Lei nº8958/94, Instrução Normativa STN nº01, de 15 de Janeiro de 1997, e Instrução Normativa Conjunta SECON/SEFAZ/SEPLAN nº01/2005, de 27 de janeiro de 2005 FORO: Comarca de Fortaleza VIGÊNCIA: 01/08/2007 A 30/07/2008 VALOR: R\$191.682,00. DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: 42100001.27.811.473.15093.01.339042.00.00 DATA

**ANEXO F - HISTÓRICO DAS PROVINHAS DO PAIC (2007-2011)**

Ano	Ano Escolar	Área Avaliada
2007	2º ano E.F	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
2008	2º ano E.F	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
	3º, 4º, 5º EF	Língua Portuguesa: Leitura (Prova única, com itens cedidos do CAED)
2009	2º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
	3º, 4º, 5º EF	Língua Portuguesa: Leitura (Prova única)
2010	1º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita.
	2º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
	3º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura.
	4º, 5º anos EF	Língua Portuguesa: Leitura (prova única)
	3º,4º,5º anos EF	Matemática: Prova única, itens cedidos pelo CAED.
2011	1º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita.
	2º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura e Escrita
	3º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura.
	4º ano EF	Língua Portuguesa: Leitura
	3º ano EF	Matemática
	4º e 5º anos EF	Matemática (prova única)

Fonte: Oliveira, 2012.



## ANEXO G - MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVINHA BRASIL



### PROVINHA BRASIL Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
<b>Habilidade (descritor)</b>	<b>Detalhamento da habilidade (descritor)</b>
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens. Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> <li>o letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f);</li> <li>o letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g");</li> <li>o sílabas.</li> </ul>
<b>2º EIXO</b>	<b>Leitura</b>
<b>Habilidade (descritor)</b>	<b>Detalhamento da habilidade (descritor)</b>
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes

## ANEXO G - MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVINHA BRASIL

	tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

## Observações:

- A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011.
- Por questões técnicas, o Descritor 8 não será avaliado.

**ANEXO H - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Estado do Ceará do PAIC  
- 2012**

EIXOS	TÓPICO	DESCRITOR
O <b>Eixo 1</b> avalia o processo de <b>apropriação do sistema de escrita</b> , ou seja, as competências relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos pertinentes à tecnologia da escrita.	1-Quanto ao reconhecimento de letras.	D2- Reconhecer as letras do alfabeto.
	2-Quanto ao domínio das convenções gráficas.	D3- Identificar as direções da escrita.
		D5- Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
	3-Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica.	D6- Identificar rimas.
		D7- Identificar o número de sílabas de uma palavra.
		D8- Identificar sílabas canônicas em uma palavra.
O <b>Eixo 2</b> diz respeito ao processo de <b>aquisição e desenvolvimento da leitura</b> e descreve as competências relacionadas à decodificação e compreensão de palavras e sentenças.	1-Quanto à leitura de palavras.	D10- Ler palavras com sílabas no padrão canônico.
		D11- Ler palavras com sílabas nos padrões não canônicos.
	2-Quanto à leitura de frases.	D12- Ler frases.
	3-Quanto à leitura de textos.	D13- Localizar informação explícita em texto verbal.
		D16- Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
		D17- Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido pela criança.
		D18- Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido pela criança.
		D22- Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

EIXOS	TÓPICO	DESCRITOR
<p>O <b>Eixo 3</b> aborda o processo de <b>aquisição da escrita</b> e descreve as habilidades relacionadas à grafia do nome, de palavras, de frase e texto.</p>	6-Escrita de palavras.	D30- Escrever o nome próprio.
	7-Escrita de palavras com grafias diversas.	D32- Escrever palavras no padrão canônico (consoante / vogal).
		D33- Escrever palavras nos padrões não canônicos: (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal, vogal / consoante / vogal, consoante / vogal / vogal / vogal etc.).
	8-Escrita de frases.	D36- Escrever frases, a partir de uma imagem.
	9-Escrita de textos.	D39- Produzir textos a partir de uma imagem ou de uma sequência de imagens.