

UMA ANÁLISE SOBRE A ESTAGNAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

An analysis on the establishment of learning in the initial years of fundamental education in Brazil

Camila Santana de Almeida –UFSCar/Sorocaba*
Jefferson Roberto de Carvalho –UFSCar/Sorocaba**
Júlia Beranek Meneghel –UFSCar/Sorocaba***

Resumo: O presente artigo é resultado de uma análise das concepções sobre a estagnação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De natureza qualitativa, busca explicar de maneira sucinta e crítica um viés sobre a Avaliação da Aprendizagem Escolar, dando fundamento ao Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foram devidamente analisados e avaliados, visando uma reflexão sobre sua evolução entre três edições da prova e verificando quais atitudes o Ministério da Educação e Cultura está buscando para melhorar o quadro educação brasileira no primeiro ciclo de alfabetização. Percebemos que maiores inversões e centralidade na busca pela qualidade educacional são urgentes e recorrentes.

Palavras-chave: Avaliação Nacional de Alfabetização. Ensino Fundamental. Brasil.

Abstract: This article is the result of an analysis of conceptions about the stagnation of learning in the initial years of Elementary School. Of qualitative nature, it seeks to explain in a succinct and critical way a bias on the Evaluation of School Learning, giving foundation to the National Pact of Literacy in the Right Age. The results of the National Literacy Assessment (ANA) were duly analyzed and evaluated, aiming at a reflection on its evolution between three editions of the exam and verifying which attitudes the Ministry of Education and Culture is seeking to improve the Brazilian education in the first literacy cycle. We realize that greater investments and centrality in the quest for educational quality are urgent and recurrent.

Keywords: National literacy assessment. Elementary school. Brazil.

INTRODUÇÃO

Através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, o Ministério da Educação e da Cultura – MEC, reafirmou um compromisso assumido a alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, O PNAIC, foi instituído por meio da Portaria MEC nº 867, datada de quatro de julho de 2012. (BRASIL, 2012). A avaliação educacional em larga escala, no Brasil, já faz parte do cotidiano dos docentes e do conhecimento de boa parte da população. O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), existente desde 1990 e tem sido objeto tanto no âmbito das universidades brasileiras por meio da produção acadêmica, quanto no cotidiano e funcionamento das escolas, influenciando sobre as práticas pedagógicas.

O SAEB é composto por avaliações externas em larga escala que buscam avaliar o desempenho da educação básica no Brasil. Além de avaliar a qualidade de ensino, oferece auxílio para a formulação e monitoramento de políticas educacionais. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, planejamento e reflexão do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. A participação, no entanto, é facultativa para instituições escolares privadas e obrigatória para instituições escolares

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. E-mail: camila_sa@rocketmail.com

** Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. E-mail: jeffersoncarvalhopsi@outlook.com

*** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. E-mail: jbmeneghel@gmail.com

públicas. Nos dias atuais, portanto, é composto por três avaliações externas em larga escala: ANA, ANEB e ANRESC ou Prova Brasil.

Com foco na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a qual surgiu em 2013, em uma forma de avaliação censitária, em larga escala, voltada ao ensino público, visando avaliar o desempenho dos alunos do ciclo de alfabetização. Além de verificar o desempenho desses alunos em relação ao nível de alfabetização em Leitura, Escrita e Matemática, a avaliação busca ajudar na elaboração de políticas Públicas para a melhora do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015), buscamos apresentar o resultado de tal avaliação em três anos especificamente.

Com o recente resultado da 3ª edição da ANA, realizada em 2016, notamos que é preocupante a estagnação da aprendizagem discente, conforme o resultado das 3 edições, apesar de terem sido aplicadas metodologias diferentes, uma comparação entre as provas de 2014 e 2016 nos mostra que a melhora não é significativa e que medidas são necessárias para mudar o quadro, que não é dos melhores. (BRASIL, 2017). Ao longo do contexto abordado, levantaremos algumas percepções em relação aos resultados analisados e verificaremos quais medidas estão sendo tomadas para melhorar essa realidade.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Há muito tempo, vem se discutindo o processo da avaliação da aprendizagem na Educação Básica Brasileira e o papel das políticas públicas no seu acompanhamento. Segundo Antunes (2008, p. 8) "A avaliação da aprendizagem não constitui, assim, matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita", embora alguns dados, inclusive quantitativos apresentem pistas para a sua leitura, isto porque é tarefa de todo social: professores, escola, autoridades constituídas, legislações dentre outros. Pois para ele o processo avaliativo vai bem mais além. De sua perspectiva, o professor precisa analisar de todas as formas o cotidiano discente, levando em conta reflexões das ações planejadas:

Necessita, antes de tudo, ser planejada por etapas pelo professor, no cotidiano e em cada aula, para cada grupo de alunos. A aprendizagem deve ser refletida e escrita, para avaliação serve apenas como molde para cada percurso gerando assim reflexões que direcionam nossas percepções. (ANTUNES, 2008).

Da parte governamental espera-se, não o determinismo sobre realidades que jamais controlarão, mas o acompanhamento da educação socialmente referenciada, com os recursos e ajustes técnicos necessários que subsidiarão a ação da escola como um todo. Daí, não avançarmos tanto na educação brasileira, as políticas educacionais são feitas para e não articuladas aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

UMA PONTUAÇÃO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), art.5º, é estabelecida a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no mais tardar, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental", logo até os 8 anos de idade toda criança deve ser alfabetizada, considerando a meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Entretanto, ainda nos dias atuais (2017), é alto o índice de crianças brasileiras que concluem o ciclo da alfabetização sem alcançar as competências almejadas: ler, escrever e realizar as primeiras operações matemáticas. No Brasil, o ensino básico é uma atribuição diretamente exercida pelos municípios e Estados. Porém, cabe à esfera federal, unificar integrar estratégias, distribuir recursos e democratizar oportunidades, para que desta maneira, as crianças possam alfabetizar-se até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

A crescente difusão de dados relativos ao desempenho de jovens e de crianças, egressos ou ainda inseridos na escola, no que se refere às habilidades básicas nas áreas de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, todos eles apontam para o que tem sido chamado de ineficácia escolar, marca o contexto de emergência do PNAIC. (SOARES, 2012). Esse, no entanto, é um desafio que exige soluções que ultrapassem os limites de um governo. Requer um vínculo entre os governantes, os educadores, os familiares e toda a sociedade, e uma mobilidade para que as alfabetizações ocorram na idade certa.

Não basta um pacto sobre a Alfabetização na idade certa, há que se reunir esforços para erradicar a distância entre a previsão de justiça social no estabelecimento de uma educação socialmente referenciada e sua efetivação. Outro dado, não basta apenas avaliar o que alunos sabem, sem o devido cuidado com o processo de ensino-aprendizagem e as condições que o circundam.

AValiação Nacional de Alfabetização

A Avaliação Nacional de Alfabetização está direcionada aos alunos das escolas públicas do 3º ano do Ensino Fundamental, avalia conhecimentos de leitura, escrita e matemática, teve em 2016 sua terceira edição, e faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2017). Em 2013, primeiro ano da Avaliação Nacional de Alfabetização, a metodologia da aplicação era um pouco diferente, as provas eram realizadas em um único dia e a classe era dividida em duas partes, metade dos estudantes respondiam a avaliação de leitura e a outra metade de matemática. Todos os estudantes respondiam a prova escrita. Responderam ao teste de leitura 1.118.402 alunos, já os testes de matemática foram respondidos por 1.127.076 alunos (BRASIL, 2015).

Em 2014, o número de alunos contemplados foi de 2.491.654, diferentemente de 2013, todos os alunos responderam aos testes de Língua Portuguesa e Matemática. Os testes foram aplicados em novembro, em dois dias de prova (BRASIL, 2015). A terceira edição da avaliação foi aplicada para 2.206.625 estudantes divididos em 48.860 escolas e foi realizada entre 14 e 25 de novembro de 2016, a maioria dos estudantes, no momento da avaliação tinham oito anos ou mais. (BRASIL, 2017).

A ANA avalia o começo do aprendizado da norma ortográfica e o domínio progressivo da escrita. Para isso, são aplicadas três questões abertas: escrita de duas palavras de estruturas silábicas distintas e uma pequena produção textual. Ao se aplicar itens de produção escrita, busca-se avaliar, principalmente, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade) (BRASIL, 2017).

É sintomático o caráter da responsabilização implementada pela ANA, além do fato de haver a sustentação em testes de desempenho, a previsão de “[...]medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a). Como resolver ou ainda consolidar a meta de toda criança alfabetizada no Brasil até os 8 anos de idade, considerando que existem medidas mais instrumentais do que contextuais?

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO 2013

O documento do MEC “Relatório 2013 – 2012: Análise dos Resultados”, aponta que na avaliação de 2013, o desempenho dos alunos é dividido em 4 níveis, sendo que os níveis são progressivos e cumulativos e partem do conhecimento de menor complexidade para o de maior complexidade. Como veremos a seguir, diferentemente do que ocorre em 2016, não existe a divisão clara de insuficiente e suficiente (BRASIL, 2015).

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2015), a ANA pretende realizar um diagnóstico do processo de alfabetização nas escolas da rede pública brasileira, entende-se, entretanto, que é necessário ir além de testar os saberes da criança nas áreas de ensino previstas ao longo da alfabetização.

Os resultados em Leitura dos alunos da avaliação aplicada em 2013, nos mostra que 57% dos alunos estavam localizados nos dois primeiros níveis, ou seja, provavelmente, não conseguiriam, por exemplo, entender um sentido em uma tirinha com base em elementos verbais e não verbais. O desempenho em matemática aponta que 58% dos estudantes brasileiro analisados, encontram-se nos dois primeiros níveis, ou seja, não seriam capazes de calcular adição de duas parcelas com reagrupamento. O relatório não apresenta os resultados em escrita dos alunos (BRASIL, 2015).

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO 2014

Em 2014, a avaliação do desempenho em leitura era dividida em 4 níveis, assim como em 2013. Dos estudantes avaliados, 56% se concentravam entre os níveis 1 e 2 de leitura, a maioria dos estudantes estavam entre os níveis 2 e 3, o equivalente a 67%. A categoria "Escrita" era dividida em 5 níveis, sendo que 56% dos estudantes se encontravam no nível 4, ou seja, são capazes de escrever com a ortografia de norma padrão, com diferentes estruturas silábicas. Já o desempenho em matemática apontava que 57% dos estudantes estão localizados nos dois primeiros níveis. (BRASIL, 2015).

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO 2016

O Ministério da Educação demonstrou preocupação com os resultados insatisfatórios da última edição da ANA, realizada em 2016. Além da não melhora significativa para a edição anterior, o número de alunos com níveis insuficientes chega a mais da metade em determinados critérios, como é o exemplo do desempenho em matemática (BRASIL, 2017).

O desempenho em matemática foi medido em 4 níveis. Elementar 1, Elementar 2, Adequado e Desejável. A criança que se encontrar nos dois primeiros níveis, terá o desempenho considerado insuficiente em matemática, ou seja, não consegue, por exemplo, resolver problema de divisão com ideia de repartir. Na última avaliação, 54,4% dos estudantes estavam com desempenho considerado insuficiente em matemática. Em 2014, eram 57,07% de estudantes com nível insuficiente. A região com melhor desempenho foi à região Sudeste, com 57,3% dos alunos figurando entre os níveis considerados suficientes. Já a região norte aponta que 70,64% dos seus alunos estão no nível insuficiente em matemática (BRASIL, 2017).

O MEC também dividiu o desempenho em Leitura em quatro níveis, sendo os níveis Elementar e Básico, considerados insuficientes, e suficientes os níveis Adequado e Desejável. Dos alunos que fizeram a prova em 2016, 54,73 % estão nos níveis insuficientes. Em 2014 esse número correspondia a 56,17%. Alunos com desempenho insuficiente, não conseguem, por exemplo, localizar informações explícitas, situadas no meio ou no final do texto. O Sudeste foi a região do Brasil com o maior número de alunos com desempenho considerado suficiente, 56,31% dos alunos estavam com desempenho adequado ou desejável. O Norte foi a região com pior desempenho, com 70,21% dos alunos figurando entre os níveis insuficientes (BRASIL, 2017).

Já a avaliação do desempenho em escrita foi feita em 5 níveis. O desempenho insuficiente foi dividido entre os níveis Elementar 1, Elementar 2 e Elementar 3. Os níveis Adequado e Desejado estão dentro dos parâmetros considerados suficientes. Conforme divulgação do MEC houve mudança de metodologia na prova para avaliação da escrita, por isso não é possível uma comparação com as provas anteriores. Destaque para o desempenho da prova que avalia a Escrita, pois foi a que apresentou o menor número de alunos alocados com desempenho insuficiente, 34,15% dos alunos figuram entre os três primeiros níveis. A região com o melhor resultado foi a Sul, com 80,19% dos estudantes figurando entre os níveis mais elevados. A região mais defasada foi a norte, com 53,01% dos estudantes com níveis considerados insuficientes (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos os dados das três edições da avaliação, conseguimos perceber que pouca coisa mudou, isto é, a melhora não foi significativa e é preocupante é o alto índice de alunos considerados insuficientes para as respectivas competências estabelecidas. Ao considerarmos que metade dos alunos das escolas públicas, que estão frequentando o 3º ano do Ensino Fundamental, não se encontra com nível adequado de leitura ou matemática, por exemplo, isso nos faz refletir sobre quais os caminhos que foram percorridos até o momento? Será que esses caminhos estão na trajetória correta?

Com os dados preocupantes em mãos, o MEC lançou em outubro deste ano a Política Nacional de Alfabetização. Ela consiste em um conjunto de ações que envolvem a formação dos professores, o papel de protagonismo das redes, a Base Nacional Comum Curricular e o Programa Nacional do livro Didático. Outra medida tomada pelo MEC será a criação do Programa Mais Alfabetização, que visa atender 4,6 milhões de alunos, em 2018. Esse atendimento consiste na presença de assistentes nas salas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, que trabalharão em conjunto com os professores (BRASIL, 2017).

OS TRÊS EIXOS DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Baseando-se nos dados acima, os órgãos governamentais brasileiros ligados a educação, representados pelo MEC, decidem no ano de 2017, construir uma nova política fortalecendo três distintos e importantes elementos da vivência educacional no Brasil, sendo eles a formação de professores, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

A formação de professores

A formação de professores permanece ao longo dos anos como uma das grandes estratégias para a possível e desejada melhora das condições de ensino nas escolas públicas e se situa como um tema amplamente discutido pelos profissionais da educação acerca dos instrumentos e estratégias de alfabetização e letramento, e também das noções numéricas e matemáticas.

São os professores, que por vezes não participam do processo de elaboração de um plano de formação docente e nem da escolha das prioridades a serem atendidas com relação aos saberes mais escassos na formação docente atual, mas que podem se tornar os maiores norteadores de decisões acerca do melhor atendimento às carências da formação docente (MENDES; LIMA; BARBOSA, 2013).

A discussão acerca da formação para docentes dos anos iniciais da educação básica se tornou mais intensa nos últimos vinte anos, em paralelo com as iniciativas de remodelar a escola normal, com as iniciativas da reorganização e revisão do currículo da chamada escola normal e dos cursos superiores de educação e pedagogia, com a experimentação de formatos alternativos nos cursos de formação acadêmica superior e com a intensa crescente acerca da produção de material e textos acadêmicos sobre o tema produzido por autores de inúmeros países, inclusive do Brasil (SILVA, 1991). A conversa sobre o assunto se intensifica com a aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), que, indo além dos dilemas em relação aos níveis de formação, subiu a formação do docente dos anos iniciais ao nível do ensino superior, determinando que esta formação ocorreria nas universidades, nas licenciaturas. (BRASIL, 1996).

Mais do que isso, é necessária uma reflexão crítica sobre a necessidade de uma mais adequada e contextualizada formação docente, sendo este um elemento no cerne da reestruturação da epistemologia educacional para os profissionais da área, com a intenção de: constantemente repensar e reavaliar a formação docente, mantendo o pensamento crítico como princípio norteador das ações políticas para uma melhor qualidade do ensino no Brasil. Inclusive na área da alfabetização e do letramento que é a maior preocupação para que o governo repense novas políticas, pois os resultados revelam que a taxa de sucesso dos alunos no país com relação a alfabetização efetiva continua baixo e as práticas pedagógicas atualmente exercida pelos profissionais da educação e que fazem parte de sua formação se mostram insuficientes e, por isso, precisam de modificações (TANURI, 2000).

Base Nacional Comum Curricular

Sobre a disciplina de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular possui em sua estrutura alguns elementos e objetivos que parecem estar em contato com o que é inserido nos livros didáticos e parecem ser discutidos com os docentes em diversas ocasiões, mas que parecem possuir dificuldades para serem incorporados a realidade educacional do aluno e que são cobrados dos mesmos sem respeitar suas individualidades e o tempo de cada um destes alunos avaliados pelo sistema SAEB (FERNANDES, 2013). Estes objetivos a serem alcançados pelo aluno, com o auxílio do professor são, segundo a BNCC (BRASIL, 2017):

Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade; reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social; desenvolver uma visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias

com objetividade e fluência frente a outras ideias; reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade; respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação; interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e/ou objetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, colocando-se como protagonista no processo de produção/recepção, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática.(BRASIL, 2017).

Na Avaliação Nacional de Aprendizagem (ANA), os alunos não são avaliados pela forma como eles usam a linguagem no seu contexto, não são avaliados pela forma como a usariam para o compartilhamento de valores sociais, não visa avalia-los através do fato de eles verem ou não a linguagem como um patrimônio cultural. Mas são avaliados por um filtro de cunho quantitativo e através de questões distanciadas do contexto do aluno, atribuindo juízo de valor sobre o aluno e seu conhecimento de uma forma superficial (FERNANDES,2013).

A Base Nacional Comum Curricular possui contradições preocupantes, a esse respeito, observemos que a situação descrita acima com o trecho que se segue, que traz consigo um conflito em relação ao papel da escola em garantir a igualdade e produzir iniciativas para que se mantenha a equidade de forma efetiva (p.1, seção 3.4.1):

O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, entretanto, deve considerar que o lugar primeiro de aprendizagem da língua materna está, necessariamente, fora da escola. Ele se encontra na sociedade e, de modo muito especial, na família. É ali que se realizam as primeiras aprendizagens de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2017).

Como um norteador no BNCC, este trecho nos dois complexos problemas a se pensar, sobre a realidade do aluno e sobre a culpabilização do mesmo e da família. O texto supõe que todas os alunos que frequentam as escolas brasileiras possuam também famílias de origem e nacionalidade brasileira e que, através de suas famílias tenham os primeiros contatos com a língua portuguesa e se apropriem dela não apenas como ferramenta, mas sim como bem cultural de suas relações familiares. Porém, visivelmente, este trecho descarta o fato de que, em nossas escolas estudam também alunos imigrantes que fazem parte de famílias nas quais a língua usada rotineiramente, no ambiente familiar não é a língua portuguesa. E, nestes casos, o aluno precisa fortemente da escola para que o seu contato com o português seja fortalecido.

Outra contradição neste trecho é que, embora o ambiente familiar, segundo a BNCC, seja o grande responsável por esta assimilação inicial, por parte do aluno, da língua portuguesa e da cultura que ela abrange, todo o material didático e o exigido também como resposta nas provas de avaliação em larga escala não correspondem com a realidade familiar e com o contexto do aluno. Tendo este que fazer esforços adicionais para compreender certas tarefas dadas em sala de aula.

Na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, previa-se que os estudantes teriam de ser alfabetizados, no máximo até durante o terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Na proposta de aprovação da terceira versão da BNCC, o processo de letramento possuiria como limite de completude o segundo ano do ensino fundamental. Alguns educadores buscaram, na época, comentar sobre o risco desta antecipação provocar e favorecer uma escolarização agressiva e a opressão brusca do lúdico, pela urgência da abordagem de certos conteúdos. A mudança não foi aprovada.

Para que se possa usar da Base Nacional Comum Curricular para formatar as políticas educacionais, se deve antes repensar o documento e reescrevê-lo de forma coerente com o contexto do país e o contexto dos alunos presentes nas escolas nacionais. Além disso, manter uma relação próxima entre o previsto pelo documento e a política de formação de professores, para que todos estejam trabalhando em uma mesma direção e sob as mesmas bases.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

A atenção com a qualidade e funcionalidade e dos exemplares dos livros didáticos se intensificou no começo dos anos 90, concretizando-se na oportunidade de os docentes das quatro primeiras séries, na época, do ensino fundamental selecionarem os livros didáticos. Sendo assim, no ano de 1993, criou-se uma iniciativa de comissão avaliadora que estipulou, como quesito de desuso, os livros didáticos que possuíssem preconceitos de quaisquer ordens ou erros de conceituação, em seu conteúdo.

A avaliação sob um olhar pedagógico dos materiais didáticos que se inscreviam no Programa Nacional do Livro Didático começa em 1996, construindo a estrutura para a versão mais recente do programa PNLD e as demais extensões de seu alcance. Depois de todo o movimento de avaliação do material, o MEC cria um Guia dos Livros Didáticos, constituído pelos resumos de coleções efetivamente selecionadas pelos profissionais escolhidos pelo MEC.

Mas um dos grandes conflitos, que ocorre com boa parte das escolas, é que às vezes, o professor não se vê satisfeito com as escolhas feitas por ele mesmo, pelo material escolhido não atender as suas expectativas. Britto (2011) mostra que a porcentagem das escolas que recusam encaminhar suas escolhas ao FNDE de quase 20%. O que Brito (2011) tem notado através de suas pesquisas no ambiente escolar o fato de que um dos mais fortes motivos deste crescimento da recusa é principalmente essa decepção dada como desgastante, causada pela situação rotineira de suas expectativas sobre as seleções não serem atendidas.

Mas, há um outro fator que precisa ser revisto e que, na opinião de vários autores, se torna um limitante para o desenvolvimento do aprendizado da criança nos anos iniciais. Este elemento problematizado é a regra que diz que o aluno é obrigado a devolver os livros didáticos ao final de seu ano letivo, sem poder ficar com os mesmos para uso pessoal e nem para eventuais consultas aos conteúdos, como dizem os documentos do PNLD:

[...] a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes (BRASIL, 2012).

Segundo Tagliani (2011, p. 137), o material oferecido pelo PNLD “[...] significa, em muitos casos, a única possibilidade de leitura tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar do aluno”. Essa realidade indica consequências favoráveis ao fato do estudante permanecer com o material, compreendendo que o acesso a ele permanece fortemente conectado a realidade socioeconômica do aluno.

Outro fato observado por Tagliani (2011) é que “[...] a importância do livro didático para muitos professores vai além de sua função como ferramenta didática”. Diante deste diálogo, Silva se utiliza da escrita de Franco (1982) que reconheceu em suas pesquisas que inúmeros docentes usam os livros didáticos “como fonte de consulta pessoal”. Silva (2012, p. 807) então define que “[...] o livro acaba sendo também o grande responsável pela informação e formação dos professores”. Reforçando o argumento em defesa do livro didático, Tagliani, apoiada em autores como Rojo e Batista (2003, p. 44), destaca que

[...] é importante que se considere o papel do LD como ‘instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade [...]’ (TAGLIANI, 2011, p. 139).

Através do PNLD, o corpo escolar tem condições de selecionar, em meio às opções de livros escolhidos pelo MEC, os materiais que, de forma efetiva correspondam ao seu projeto político pedagógico, e da realidade dos estudantes. Compreendemos que essa seleção oferece aos professores um período de grande reflexão pessoal e em coletividade.

EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Demo (2010), por combater fortemente o instrucionismo, que é uma marca nos níveis de ensino da educação brasileira, afirma que ainda é mantida uma visão ultrapassada de conhecimento, fato que assimila a relação pedagógica ao que os alunos são competentes a reproduzir. Sugerindo a educação pela pesquisa, pois a educação científica é precisa e deve ser vista como dinâmica no processo de formação do aluno desde os anos iniciais, passando a fazer com que o estudante não só aprenda a lidar com o método, planejar, argumentar, fundamentar, revisar, criticar e assim construir seu pensamento com autoria individual, promovendo o desenvolvimento intelectual do mesmo.

Demo reconhece, no entanto, que esse processo de implicação científica nas escolas possa não ser uma solução eficiente devido aos problemas básicos ainda existentes na educação brasileira. Contudo, impõe que a mudança possa ser promissora, uma vez que os professores se tornem educadores profissionais e pesquisadores convictos, ressaltando a importância da educação e sua capacidade de produzir e desenvolver o conhecimento perante a sociedade. Diante do contexto, uma questão fundamental em relação à formação de professores e à implementação de uma proposta que envolva o trabalho com a Educação Científica seria: Quais aspectos e competências são fundamentais para uma formação que favoreça a inserção significativa dos docentes na área de conhecimento?

Phillippe Perrenoud (2000) destaca a relação entre a competência e a ação. Segundo o autor, o fato de possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente, uma vez que a competência vai além do conhecimento e deve estar atrelada a ser capaz de executar certas ações:

O exercício da competência passa por operações mentais, complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consistente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação (PERRENOUD, 2000, p.15).

O autor ainda destaca, que o professor pode possuir conhecimentos sobre teorias relacionadas ao ensino e saber como deve agir em determinadas situações, porém, não conseguir atuar adequadamente quando apresentado a situações complexas que ocorrem no dia a dia ou, como apresentado por Sanmartí (2009), não saber atuar com iniciativa e autonomia nessas situações.

CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS NA ESCOLA

As diferentes concepções de competência têm em comum o fato de associar os sujeitos e suas potencialidades, aplicadas em uma vivência, uma realidade. Por um lado mais ideológico, do modelo de competência, os sujeitos e a demonstração de terem desenvolvido algum comportamento em específico, serem aptos e caso não demonstrarem, serão considerados inaptos. Os sujeitos, então, individualmente, são responsabilizados por demonstrarem terem desenvolvido ou não as competências, isentando escola e Estado de sua parte de responsabilidade sobre a educação a qual oferecem.

Os professores, por sua vez, como trabalhadores, estão imersos nestas mesmas perspectivas de regulação do trabalho por intermédio da ênfase na noção de competência. Como bem salienta Frigotto (1999), do plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Sendo assim, Kuenzer (2002), utiliza o discurso das competências que é incompatível com a escola: A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva.

Confundir estes dois espaços, no entanto, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado com o intuito de situar a ANA no contexto do SAEB e do PNAIC posicionou-a diante de questões que atravessam as investigações acerca dos sentidos e dos desdobramentos das políticas de avaliação em larga escala no Brasil. Desde a exploração das ideias centrais orientadoras deste trabalho, resultam questões que poderão ser oportunamente aprofundadas e evidências de que há um conjunto de extrema importância não somente para os pesquisadores imbuídos da convicção de que o trabalho pode auxiliar e não somente compreender o que os setores políticos e técnicos fazem no âmbito educacional, mas, a fornecer elementos para a avaliação sistemática e necessária dessas ações e para a consecução de projetos que tenham maior alcance e condições de atingir os complexos problemas relativos ao fracasso da educação escolar brasileira, reputados tão duramente somente à escola e ao professor.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.G.; LIMA, M.A.A.; MENDES, B.M.M. A reflexão crítica na formação de professores: entre práticas e saberes. Rio de Janeiro, 2012. In: *Anais IV FIPED (Forum Internacional de Pedagogia)*, V. 1, 2012. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1772_b3fd08fbaba1d2ad267940140a681055.pdf. Acesso em: 06 dez 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 dez 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter quadro de estagnação na aprendizagem*. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-anunciapolitica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-quadro-de-estagnacao-na-aprendizagem/21206, Acesso em: 06 de novembro de 2017.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Do Ensino Fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 dez 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. PNAIC. *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 25 nov.2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC. Acesso em: 25 nov.2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *SAEB: Metodologia Utilizada*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 26 de novembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/basenacionalcomumcurricular.php>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório 2013- 2014 volume 2. Análise dos Resultados*. Brasília, 2015. 119 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 20 de outubro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica. Avaliação Nacional da Alfabetização* – edição 2016. Brasília, 2017. 25 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 05 de novembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasil: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2017.

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, 2012. Disponível em: Acesso em: 23 nov. 2017. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165editais?download=4130:pnld-2012-ensino-medio-retificado>. Acesso em: 06 dez 2017.

BRITTO, T. F. *O livro didático, o mercado editorial*. Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

DEMO, P. Educação e Ciência. In: DEMO, P. *Educação e alfabetização*. científica. Campinas: Papyrus, 2010. P. 13-24.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. In: *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

KUENZER, A.Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: *Boletim Técnico SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, maio/ago., 2002.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez 2008.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: *Revista Pátio*, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19). Disponível em: <http://abenfisio.com.br/wpcontent/uploads/2016/05/Construir-competencias-Perrenoud.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. ed. 6. São Paulo: Contexto, 2012.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. *RBLA, Belo Horizonte*, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a08.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Universidade Estadual de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Recebido em: 10.10.2017
aprovado em 10.12.2017