

AValiação Nacional da Alfabetização (ANA) NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): APONTAMENTOS DE UMA PESQUISA

Claudia de Souza Lino – GEPAC/UNIRIO/
Secretaria Municipal de Educação/Duque de Caxias, RJ, Brasil
c_lino@terra.com.br

Eixo: Alfabetização e Políticas Públicas

Resumo

O texto traz apontamentos de uma pesquisa que acompanha a implantação da Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que visa alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Tem como principal objetivo acompanhar a implementação de tal política e a reverberação dela no cotidiano das escolas, por meio do acompanhamento aos professores que pactuaram com esta proposta.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação Externa.

Abstract

The text brings notes of a study that monitors the implementation of the Literacy National Assessment in the context of the National Pact for Literacy at the correct age, which aims to alphabetize all children up to the age of eight at the end of the third year of elementary school. Its main objective is to monitor the implementation of such a policy and the reverberation of it in the daily life of schools through monitoring teachers that they agreed with this proposal.

Keywords: Literacy Cycle. National Pact for Literacy at the correct age. External Assessment.

Incursões pessoais no tema

O cotidiano das escolas públicas que recebem crianças das classes populares exige diálogo constante com as margens, com os sujeitos insignificantes que emergindo delas transitam na escola, com as práticas negadas, com os resultados não celebrados. A ambivalência dos projetos formulados e dos processos vividos fortalece o desafio de se enfrentar a complexidade cotidiana em que se produz o fracasso, olhando o seu avesso para fazer emergir os fios que tecem o êxito como uma possibilidade articulada à dinâmica social de ruptura com as relações de subalternização.

Maria Teresa Esteban

A iniciativa desta investigação parte da ideia de que, com a democratização do acesso das crianças das classes populares à escola pública e à grande demanda de medidas que visam garantir a permanência e a progressão destas crianças dentro do sistema de ensino, emergem políticas que se materializam no cotidiano escolar de forma mecânica, automática, sem a devida reflexão dos sujeitos que compõem a rede educativa, a saber: alunos, professores e comunidade. Políticas que, ao incorporar retoricamente uma preocupação com a qualidade da

educação, induzem projetos globalizantes, que não levam em conta a diversidade e a desigualdade social nas escolas brasileiras.

Posso dizer, sem receios, que a escolha do tema desta pesquisa tem sua origem em minha trajetória profissional, iniciada aos 18 anos de idade, como professora alfabetizadora, concursada para atuar na rede municipal de Duque de Caxias, município da região metropolitana do Rio de Janeiro. Fui uma das professoras pioneiras na implementação do ciclo de alfabetização da rede, nos anos 90. Naquele tempo, as discussões sobre os (des) caminhos da alfabetização das crianças que chegavam à escola já me inquietavam e tornavam a minha prática cada dia mais reflexiva, ainda que hesitante, no início.

A história da implantação do Ciclo no município (DUQUE DE CAXIAS, 2006), faz referência aos estudos iniciais na rede em 1990, quando foi implantado o projeto Repensando a Alfabetização, com estudos sobre a psicogênese da língua escrita em quatro escolas da rede. Em 1993, foram realizadas com orientadores educacionais e pedagógicos da rede. No mesmo ano, foi instituído o Ciclo de Alfabetização, composto pelos dois primeiros anos de escolaridade, com uma proposta de avaliação continuada. Em 1995, com a Reformulação Curricular, há a inclusão da 2ª série ao Ciclo de Alfabetização e em 1996 a rede lança o documento de Reorientação Curricular, denominado Escola em Movimento. Neste, estão explicitadas as escolhas teóricas da rede baseadas no processo de interação, seguindo uma “visão construtivista sociointeracionista” (p.18), respaldadas em Piaget e Vygotsky.

Após a graduação em Pedagogia, aprovada em novo concurso, a partir de então (1998), orientadora pedagógica desta mesma rede, sentia claramente a necessidade de contribuir com meus estudos para a formação em serviço dos professores alfabetizadores das escolas. Após cinco anos, fui aprovada em uma nova matrícula como orientadora pedagógica do mesmo município, optando por atuar apenas em escolas que ofereciam os anos iniciais, objetivando um trabalho direcionado ao ciclo de alfabetização, considerando sua importância como alicerce de toda a educação básica.

Foram anos de efetiva atuação no cotidiano das turmas, acompanhando professores e alunos no angustiante e inebriante processo de alfabetização, quando explodiram no cotidiano escolar diversas políticas ancoradas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Por meio desta ferramenta gerencial, que coadunou com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ocorreu um grande alvoroço nas escolas da rede, a partir da publicização na mídia dos resultados das avaliações em larga escala realizadas nas escolas

públicas do país e, especialmente, dos patamares alcançados pelo município de Duque de Caxias, considerados negativos. Em virtude disto e por conta das políticas públicas emanadas do Ministério da Educação (MEC) e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), senti a clara necessidade de discutir, dialogar com os mestres que, até então, só tive contato através de artigos ou como ouvinte em fóruns e seminários de educação sobre o que seria todo este movimento, que literalmente, “sacudiu” e continua “sacudindo” o cotidiano escolar.

Numa especialização oferecida por uma universidade federal em parceria com o MEC, pude perceber a importância da pesquisa no cotidiano escolar, de forma que, ao produzir o artigo científico, fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida no cotidiano de uma das escolas em que atuava me senti motivada a continuar mergulhando no universo da pesquisa acadêmica, almejando encontrar, senão respostas, novos horizontes para o exercício de minha prática.

Ao final do curso, para fins de certificação como especialista em Gestão de Escola Pública foi produzido um artigo focalizando a temática da avaliação, cujo título foi: “Avaliação Institucional e Avaliação da Aprendizagem: Questões Indissociáveis”. Neste artigo, desenvolvido ao longo de uma pesquisa-ação, premissa do programa Escola de Gestores, descrevemos¹ sobre o modo pelo qual a avaliação ganhava centralidade no cotidiano escolar, por conta da divulgação, na mídia, dos resultados das avaliações externas.

Tive a oportunidade de aprofundar estudos relativos à temática da avaliação no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, oferecido pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEUF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A dissertação apresentada ao programa discute a qualidade da escola aferida por instrumentos avaliativos externos e a qualidade na escola vivida no cotidiano, por meio de transações. Traz a contribuição de autores que discutem as correlações entre qualidade e avaliação educacional, bem como o advento do IDEB como principal ferramenta de aferição da qualidade das escolas. Teve como principais questões: investigar de que forma a cultura do

¹ Como a proposta do curso de especialização Escola de Gestores era de realização de uma pesquisa-ação desenvolvida no cotidiano escolar da escola onde os profissionais estavam inseridos e havendo no curso dois profissionais de uma mesma unidade escolar, o artigo científico deveria contemplar o trabalho de ambos. Desta forma, o artigo foi escrito em parceria com Ester de Azevedo Corrêa Assumpção, que exercia a função de orientadora educacional na mesma escola em que esta pesquisadora estava lotada como orientadora pedagógica.

exame tem contribuído na produção de indicadores de qualidade na escola, quais os sentidos de qualidade atribuídos pela comunidade escolar ao conhecer os resultados das avaliações externas e de que forma as avaliações em larga escala interferem nas concepções de qualidade dos sujeitos no cotidiano escolar.

Durante o percurso do mestrado, aconteceu um fato inusitado. Numa das escolas em que realizava a pesquisa havia uma professora realizando uma pesquisa no campo da alfabetização. Numa conversa na sala dos professores, ela me perguntou se eu tinha interesse em participar de uma seleção para atuar como orientadora de estudos em um projeto para “formar professores para atuar no ciclo de alfabetização”. A professora não tinha muitas informações sobre o projeto, pois estávamos no final do ano de 2012, quando aconteceria a troca de gestão municipal e não havia garantia de continuidade das políticas públicas municipais. Furneci meu *email* e dados do *curriculum lattes*. No ano seguinte, recebi um *email* comunicando que havia sido selecionada² para atuar como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo em vista o trabalho que vinha realizando em prol da alfabetização das crianças do município, em particular, das escolas onde atuava e na formação de professores alfabetizadores. Quando recebo o Manual do PNAIC tomo ciência dos desdobramentos do mesmo, de que é um “pacto”, no sentido da palavra e do que revela a Portaria do Ministério da Educação nº 867, de 04 de julho de 2012, até então desconhecida por mim, que institui o PNAIC e revela seus objetivos.

Chamo atenção para este vocábulo, “pacto”, porque ao aderir a este programa, estou pactuando com uma série de ações que incluem, entre outras coisas, no monitoramento da aprendizagem de conteúdo específico, por meio da Provinha Brasil (aplicada aos alunos do 2º ano) e da aferição de aprendizagem de outros conteúdos específicos, ao final do 3º ano de escolaridade, por meio do exame que aconteceu pela primeira vez, no ano de 2013, denominado Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O que vai totalmente de encontro, chocando-se às minhas crenças enquanto pesquisadora, signatária da Carta de Campinas³, militante no combate às avaliações de larga escala enquanto aferidoras da qualidade da escola.

² Um dos requisitos para ser orientador de estudos do PNAIC é o de já ter atuado em alguma formação do governo federal. No meu caso, já havia sido formadora do Programa Parâmetros em Ação. (BRASIL, Portaria 1.458, 14/12/12)

³ A Carta de Campinas foi redigida por um grupo de profissionais da educação a partir das discussões realizadas no Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, ocorrido entre os dias 16 e 18 de agosto de 2011, na Universidade Estadual de Campinas. Estes vêm a público trazer suas preocupações com o presente momento

Desde então tenho participado das formações promovidas pela UFRJ, responsável pelo programa no estado do Rio de Janeiro, e promovido os encontros de formação da turma 01 do município de Duque de Caxias. Confesso que tenho vivido momentos de profunda angústia, pois ao mesmo tempo em que implemento a formação com os professores da rede e acompanho os trabalhos realizados junto aos alunos, os registros das sequências didáticas, os avanços, o crescente mover dos professores em direção a uma proposta de continuidade das aprendizagens, de valorização dos percursos individuais, somos “assombrados” pelo fantasma dos exames externos.

O contexto investigativo

Os instrumentos de medição de aprendizagem permitiram o aprimoramento das estatísticas educacionais e o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira. O seu uso como ferramenta de políticas públicas, contudo, requer a consciência de seus limites, pois a redução da concepção de qualidade educacional àquilo que pode ser verificado nas medidas pode induzir ao empobrecimento da compreensão do fenômeno educacional e ao empobrecimento da educação que pretendemos universalizar como direito de todos.

Carta de Campinas

A investigação aborda a implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do PNAIC, programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/07/2007 que definiu a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Tal programa/pacto está em consonância com o texto aprovado pelo Senado Federal para a quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que se propunha a

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014)

No entanto, quando o texto-base do PNE volta à Câmara dos Deputados, a redação da quinta meta é alterada para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

A escolha do PNAIC como contexto de pesquisa, se deve ao fato de que esta política, inicialmente anunciada como uma política de formação docente, tenha se constituído numa ferramenta de gestão, mobilização e controle social, como o próprio manual do pacto anuncia.

educacional brasileiro, no tocante às políticas públicas de responsabilização, meritocracia e privatização em curso.

São quatro os eixos de ações que compõem o PNAIC: a) formação continuada de professores alfabetizadores; b) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; c) avaliação; d) gestão, controle e mobilização social.

Quando a portaria nº482 é publicada no dia 07/06/13, passa a compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma terceira ferramenta de avaliação, censitária, direcionada aos alunos do 3º ano de escolaridade entra em cena: a Avaliação Nacional da Alfabetização. Esta avaliação tem como principal objetivo, de acordo com as informações de domínio público disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁴), avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, assim como a alfabetização matemática. As informações também mencionam como um dos objetivos desta avaliação, o de verificar as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização nas redes públicas. A “ANA” como foi denominada, será realizada anualmente⁵.

Concede-se, então, mais uma vez, aos exames, o papel de fornecer informações sobre a “qualidade” da educação e, neste momento, da “qualidade da alfabetização” e, mais ainda, verificar como estão as condições do “ciclo de alfabetização” nas redes de ensino. Interessante que concebe-se uma ideia generalizante de “ciclo” como se fosse algo construído no ideário de todos e planejado em todos os sistemas de ensino: ciclos de alfabetização, ciclos de formação, ciclos de aprendizagem... (DAVID e DOMINICK, 2010; FERNANDES, 2010; FETZNER, 2009, 2014; KRUG, 2001)

Acompanhar a implementação de tal política e a reverberação dela no cotidiano das escolas, por meio do acompanhamento aos professores que pactuaram com esta proposta, tornou-se um desafio para mim, enquanto pesquisadora do cotidiano das classes de alfabetização. Procuo investigar as implicações de tais medidas, que compõem o conjunto de ações do pacto, no currículo pensado e vivido por nossas escolas, culminando na aplicação do exame anual aos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização – a ANA.

A qualidade da escola tem sido ao longo dos tempos, um assunto em permanente discussão. Em nome desta qualidade, planos, programas e projetos estão sendo elaborados e

⁴ Órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) que centraliza, padronizando e organizando, todas as políticas públicas nacionais, por meio da avaliação, no Brasil.

⁵ A Portaria do MEC nº 468, de 19/09/14, estabelece a sistemática para a realização da ANA, componente do SAEB, no período de 17 a 28 de novembro de 2014, em todo o Brasil.

constituídos em forma de políticas públicas, com o objetivo de garantir tal qualidade. E para alcance destas metas reafirma-se no ideário dos “planejadores da educação” a necessidade de constituição de políticas públicas para a educação brasileira.

Há um grande número de estudos que apontam o que seria possível realizar para a melhoria da qualidade da educação. Daí, a grande ênfase, nestes dias, na construção de programas que venham a ter impactos decisivos sobre os resultados educacionais. São políticas de formação de gestores, professores, ampliação da jornada escolar, tudo com o propósito de alavancar a, dita, retoricamente, qualidade educacional (GENTILI; SILVA, 1995; FERNANDES e NAZARETH, 2011).

Trazendo esta discussão para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), torna-se visível a dificuldade que há em se criar um modelo único de alfabetização das crianças, ancorado em pesquisas parciais, que não contemplam a diversidade do cotidiano das escolas brasileiras. E, pior, usar números advindos de estatísticas que homogeneizam professores, alunos e escolas, sem levar em conta as diferenças existentes, nem as condições para que a prática pedagógica se efetive, é algo a ser questionado:

O que se entende por qualidade da educação e da alfabetização, nos programas, metas e ações definidas por organismos internacionais e em políticas públicas brasileiras? Qualidade para quem? Em relação a que finalidade? A serviço de que ou de quem? (MORTATTI, 2013, p.24)

Algumas outras perguntas que podemos fazer referem-se à implantação de um modelo único de alfabetização, de um método padronizado: será possível que exista um único caminho para alfabetizar todas as crianças? E, em relação à quinta meta do PNE, que prevê uma idade certa para a chamada compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)? E sobre o caráter das avaliações de desempenho individual dos alunos que, segundo o manual do PNAIC, serão o norte para o (re) planejamento e (re) dimensionamento das políticas?

Esteban, ao trazer relato de algumas de suas investigações sobre as implicações da Provinha Brasil nos alerta:

As concepções de aprendizagem, alfabetização e avaliação presentes na Provinha Brasil mostram-se especialmente prejudiciais às crianças que encontram no conhecimento escolar um elemento articulador de sua participação em uma sociedade imersa na cultura escrita. Considerando as condições em que vivem as crianças das classes populares, suas experiências nas periferias urbanas participando de grupos postos à margem dos direitos sociais, muitas vezes em condições de vida degradadas, é previsível que apresentem, dentro de um mesmo período e segundo os mesmos parâmetros, desempenhos diferentes dos alcançados por crianças que cotidianamente partilham em suas interações extraescolares conhecimentos, modelos

cognitivos e valores reconhecidos como positivos pela escola. (ESTEBAN, 2012, p.584)

Isso pode ser observado durante a pesquisa de mestrado, quando acompanhei a aplicação da ANA em uma das escolas, como também no relato dos professores que participam dos encontros do PNAIC.

Considerei interessante trazer a este texto algumas impressões sobre o que foi possível observar ao longo da aplicação dos exames em larga escala nas escolas. A observação feita durante a aplicação do exame denominado ANA, numa determinada escola, em uma turma do 3º ano de escolaridade, nos chamou bastante à atenção.

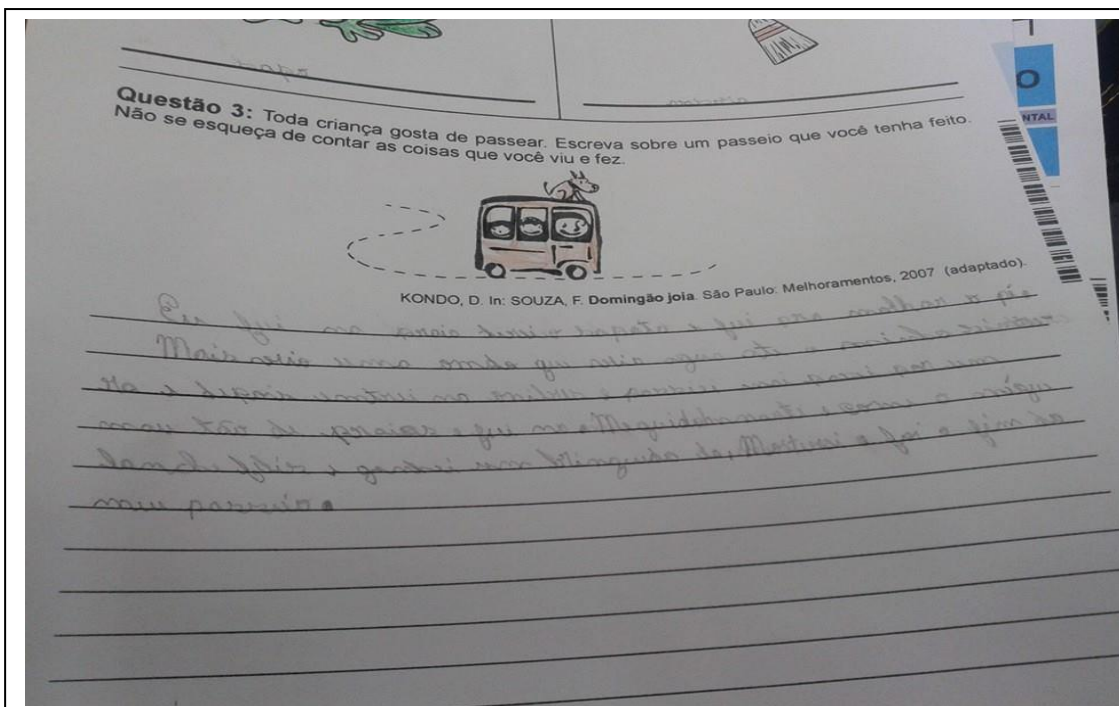
O teste⁶ trazia uma parte de questões de múltipla escolha e uma parte considerada como “questões discursivas”, onde os alunos deveriam fazer uso da escrita convencional. A terceira questão solicitava aos alunos que descrevessem um passeio feito por eles. Dos 16 alunos desta turma que fizeram a prova, dez falaram sobre um passeio que fizeram com a escola. Apenas seis descreveram passeios realizados em família.

Após a realização do exame pelos alunos, conversei com a professora sobre este fato que me chamou a atenção. Ela contou que desde este passeio a turma tinha mudado completamente, que os alunos estavam motivados e só falavam nas coisas que tinham visto pelo caminho. A professora contou que muitos dos alunos nunca tinham ido à praia, nem saído do município. Disse-se feliz por ter realizado este passeio, com investimento de recursos próprios, inclusive, reafirmando a importância deste: “Se as crianças não tivessem ido a este passeio, dificilmente teriam o que escrever nesta prova. Uma questão como esta ignora as reais condições de vida de nossos alunos” (PROFESSORA 3º ANO)

Incorporo a este texto duas imagens deste teste, registradas com auxílio da câmera do aparelho celular, que ilustram o que foi perceptível observar na parte discursiva deste exame:

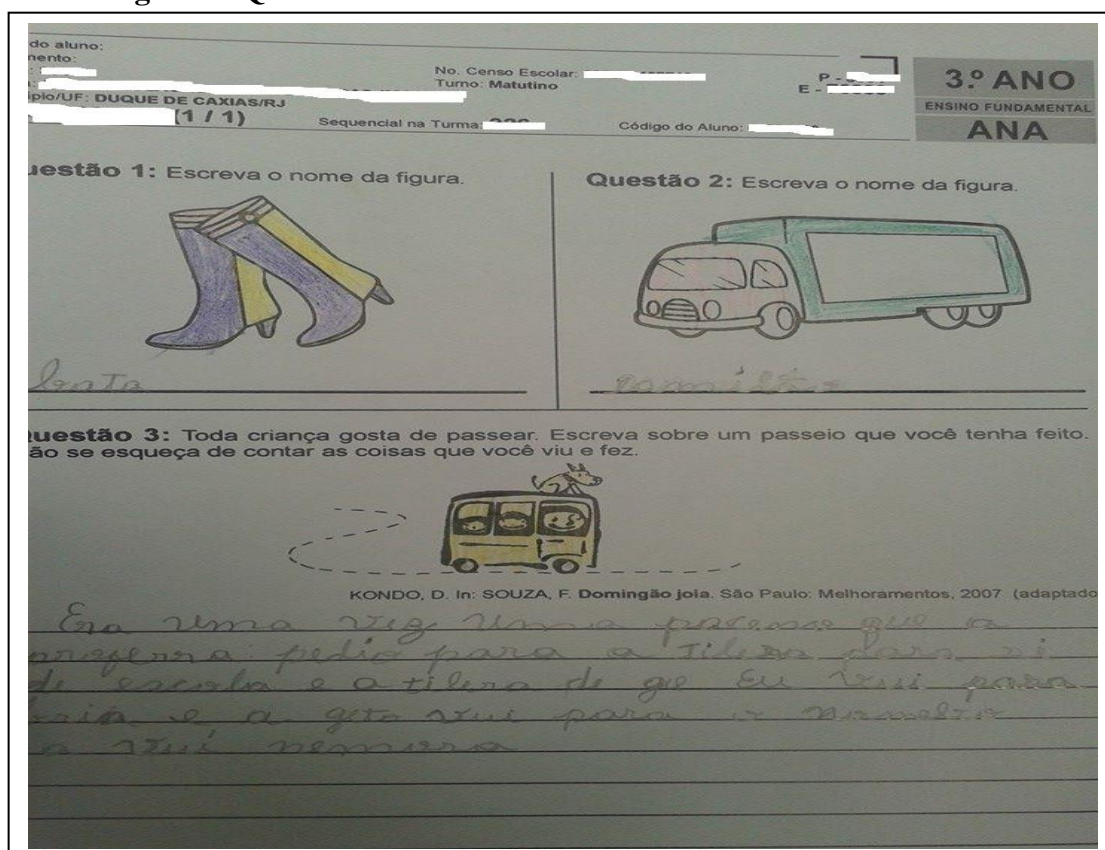
Figura 4: Questão discursiva do exame denominado ANA – amostra 1

⁶ Este teste foi distribuído da seguinte forma: metade da turma de alunos recebia o teste de Matemática, com 18 questões e a outra metade recebia o teste de Português, com 17 questões. Tanto no teste de Português, como no de Matemática, havia 3 questões discursivas, ao final, solicitando aos alunos que fizessem uso da escrita convencional na escrita de duas palavras aleatórias e na produção de um pequeno texto.



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 22/11/13

Figura 5: Questão discursiva do exame denominado ANA – amostra 2



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora em 22/11/13

Indagando ainda à professora desta turma sobre as potencialidades deste exame como estratégia de avaliação, ela respondeu:

A ANA pra mim não tem sentido algum. Na verdade, preferi nem ficar na sala durante esta aplicação. Achei que minha presença deixaria os alunos ainda mais tensos. Tentei explicar antes que esta avaliação não significa nada, que são outras pessoas que vão corrigir. Falei que fizessem do jeito que sabiam, com calma, como eles fizeram na Provinha Brasil do ano passado. E que não se preocupassem com os resultados, que só chegariam no ano que vem, quando todos estivessem já no quarto ano. (PROFESSORA 3º ANO)

Nesta fala, percebe-se que a professora estabelece certa resistência a este exame, criticando o fato dos dados serem centralizados e só retornarem à escola muito tempo depois, o que inviabiliza qualquer reflexão no sentido de auxiliar no replanejamento, tendo em vista que os alunos no ano subsequente já estarão em outro ano de escolaridade.

Fazendo algumas visitas a esta turma antes da aplicação desta avaliação em larga escala (ANA), pude observar que a expectativa desta, ainda que incipiente, não incidiu em mudanças na prática pedagógica desta professora e que, aparentemente, a avaliação formativa continua a ser a tônica nesta turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Havia, ainda, a previsão de que todos os alunos seriam promovidos ao 4º ano de escolaridade, considerando os grandes avanços constatados na aquisição da leitura e da escrita.

Considerações no percurso

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul;
aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.
Boaventura de Sousa Santos

Acredito que com o aprofundamento dos estudos teóricos será possível discutir o modo pelo qual a implementação de uma cultura do exame de forma tão precoce, nos anos iniciais do ensino fundamental tem efeitos tão devastadores do ponto de vista curricular, metodológico, técnico, como também envolve outros fatores. Um deles é o compromisso ético-social. Ao sair da escola onde havia acompanhado a aplicação da ANA, em novembro de 2013, a turma onde eu havia permanecido desde as oito horas da manhã estava no pátio, brincando. Uma das crianças se destacou do grupo e me abordou, timidamente, perguntando: “moça, se eu não for bem na provinha minha mãe vai perder o bolsa família?”.

Sinto que os exames tem invisibilizado a cada dia nossas crianças. Desrespeitam suas singularidades, menosprezam suas culturas... Colocam sobre os seus ombros o fardo da

qualidade. Do desempenho deles depende o “laudo” de qualidade do processo educativo... triste isso. Saí triste daquela escola naquele dia...

Em 2014, me propus a acompanhar novamente o exame. Infelizmente, fui constrangida a assinar um termo de confidencialidade, sem o qual não poderia permanecer na sala durante a aplicação. Assinei o termo, fiquei na sala, mas não posso utilizar nada do que vi e ouvi durante a aplicação em 2014 nesta investigação em andamento.

Buscando o alcance do objetivo proposto inicialmente para esta pesquisa, o de acompanhar a implementação da ANA no contexto do PNAIC no cotidiano do ciclo de alfabetização das escolas públicas de Duque de Caxias, a pesquisa traz uma perspectiva metodológica que “considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (MINAYO, 1994, p.25). Por isso, a proposta de acompanhar uma turma de aproximadamente vinte professores, de diferentes escolas, dos quatro distritos do município⁷, que estejam participando do PNAIC; sua formação e ressignificação dos fazeres no cotidiano escolar é um desafio ao qual tenho me proposto nestes dois anos.

Considero que no levantamento de dados, além do aprofundamento teórico acerca das concepções presentes na política de formação do PNAIC, dos parâmetros por ela aferidos, tem sido de grande valia não só a observação da participação dos professores nos momentos de formação, como também, no cotidiano de suas salas de aula, pois, como assente Gomes,

a natureza do estudo proposto exige do investigador uma postura cuidadosa e atenciosa com o objeto, pois, por meio da observação das “coisas cotidianas” é que se pode ver o que está oculto, ouvir o que não foi dito e ler aquilo que não está escrito. (2005, p.278)

O cotidiano escolar emerge aí como o lugar onde o fazer pedagógico se constitui, é constituído e se fará constituir. Através da interpretação das pistas, dos sinais, tem sido possível perceber os reflexos da formação na prática pedagógica do professor alfabetizador. Neste sentido, as observações tem procurado ser meticulosas para colocar em relevo o que, normalmente, é negligenciado e considerado menor ou sem importância.

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? [...] Mas vem à dúvida de que esse tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações

⁷ A escolha de Duque de Caxias como locus de pesquisa traz o compromisso desta autora com o município no qual reside, desde sempre, e trabalha, como funcionária pública. Neste município a autora atua como orientadora de estudos do PNAIC.

em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos [...] Em situações como essas, o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. (Ginzburg, 1987, p.178)

O viés do paradigma indiciário traz a concepção de que é possível resgatar formas históricas de saber utilizadas há milhares de anos, que estejam voltadas às práticas cotidianas, às pegadas, aos processos vividos concretamente:

[...] essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais. Um sutil parentesco as unia: todas nasciam da experiência, da concretude da experiência. (GINZBURG, 1989, p.167)

Durante o mestrado tive a oportunidade de trabalhar por este viés metodológico e posso dizer que foi muito gratificante perceber que é possível conduzir uma pesquisa científica rica em detalhes, audível, tendo a oportunidade de vislumbrar indícios de práticas pautadas num paradigma inclusivo, dialógico, formativo. Perceber que no cotidiano de muitas escolas os alunos não são tratados como números (como sugere a cultura do exame, que despersonaliza os dados) e, sim, sujeitos com histórias de vida, tornou-se uma experiência gratificante.

Finalmente, minha expectativa é de que esta pesquisa possibilite aos colegas que integram o cotidiano das escolas públicas, vislumbrar um horizonte de possibilidades,

com uma visão de qualidade que conduza a apropriações de valores sociais que não podem ser medidos nos testes padronizados, mas que nem por isso podem ser esquecidos; com um privilegiamento de modelos de regulação da qualidade da escola que considerem a titularidade dos atores locais como ponto de partida para processos de avaliação mais consistentes e abrangentes, que levem em conta inclusive as condições objetivas para a produção da qualidade.(CARTA DE CAMPINAS in FREITAS, 2011, 15ºitem)

Referências bibliográficas

BONDIOLI, Anna et al. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. *Documento Final Conferência Nacional de Educação*. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portal do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em 03 de outubro de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portal do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em 03 maio 2014.

BRASIL, Movimento Todos pela Educação. Plataforma online: *Observatório do PNE*. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>> Acesso em 28 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 03 de outubro de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Notas Técnicas do Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em 03 de outubro de 2013.

DAVID, Leila e DOMINICK, Rejany. (orgs) *Ciclos escolares e formação de professores*. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

DUQUE DE CAXIAS, Secretaria Municipal de Educação. *Escola em Movimento – Uma Construção Permanente*. SME, 2002.

DUQUE DE CAXIAS, Secretaria Municipal de Educação. *Trajetória do Ciclo de Alfabetização na Rede de Ensino de Duque de Caxias*. SME, 2006.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22.ed.Petrópolis: Vozes, 2002.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação de. *Regimento Escolar*. s/d.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação* [online]. vol. 17, n. 51, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>> Acesso em 03 de outubro de 2013.

FERNANDES, Claudia Oliveira e NAZARETH, H.D.G. A retórica por uma avaliação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso: UMIMEP*, v. 21, nº 51, Piracicaba, 2011. p.63-71. Disponível em: <<http://metodista.br/revistas-unimep/indez.php/impulso/article/viewArticle/526>>. Acesso em: 13 set 2013.

FETZNER, Andréa R. *A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar*. *Rev. Bras. Educ.* 2009, vol.14, n.40, pp. 51-65. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>> Acesso em 24 de setembro de 2014.

FETZNER, Andréa R. Ciclos e currículo: à procura de sentidos. *Revista Espaço do Currículo*. 2014, vol.7, n.01, pp. 5-12. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/19405>> Acesso em 24 de setembro de 2014.

FREITAS, L.C. Carta de Campinas. *Movimento contra testes de alto impacto em educação*. Campinas, 2011. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home/pagina-dos-professores>>. Acesso em: 27 abr 2013.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo: *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (org) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. *Caderno do CEDES [online]*, vol.33, n.89, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>> Acesso em 03 de outubro de 2013.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22.ed.Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, B.S.; Meneses, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010.