

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAFAELA FERREIRA CHALUS

METAPESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: AS POLÍTICAS DE
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO EM FOCO

CURITIBA

2023

RAFAELA FERREIRA CHALUS

METAPESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: AS POLÍTICAS DE
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Silvana Stremel

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Chalus, Rafaela Ferreira.

Metapesquisa no campo da política educacional : as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização em foco / Rafaela Ferreira Chalus – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Silvana Stremel

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Alfabetização. 4. Avaliação educacional. I. Stremel, Silvana. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de RAFAELA FERREIRA CHALUS intitulada: **Metapesquisa no campo da Política Educacional: as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização em foco**, sob orientação da Profa. Dra. SILVANA STREMEL, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Junho de 2023.

Assinatura Eletrônica

27/06/2023 23:29:35.0

SILVANA STREMEL

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/07/2023 18:39:24.0

ANGELO RICARDO DE SOUZA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/06/2023 19:01:16.0

JEFFERSON MAINARDES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Silvana Stremel, profissional e orientadora exemplar e admirável, obrigada por auxiliar a trilhar meu caminho ao longo desse período, pelo seu olhar atento e dedicado e pela presença constante.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Jefferson Mainardes e Ângelo Ricardo de Souza, pelas contribuições que ajudaram a direcionar o olhar para aspectos relevantes desta pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GPPEPE, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, coordenado pelo Prof. Dr. Jefferson Mainardes, por oportunizar discussões e reflexões importantes.

Aos colegas da turma de mestrado, da linha de Políticas Educacionais da UFPR, em especial à Mayara, pela parceria.

À pedagoga Dra. Maria Isabel Buccio, pelo papel fundamental no início dessa caminhada, obrigada pelo incentivo!

À minha família, João Marcos, minha mãe Sonia e minha irmã Fernanda, pelo apoio incondicional.

Às amigas e colegas da Escola Municipal Arnaldo Maia, cheia de mulheres fortes e incríveis!

Aos amigos e colegas do Colégio Estadual Deputado Vespertino Ferreira Pimpão, trabalhar com vocês me anima! Em especial, Simone e Adelina.

Aos diretores, Nilza, Cleber, Adenilson e Tati que atenderam com carinho meus pedidos, e por compreender a importância de nós professores da Educação Básica estarmos na pós-graduação.

Aos amigos, Aligia, Aline, Cintia, Cris, Felipe, Janete, Luana e Stella, pela paciência em me ouvir, pelas conversas, conselhos e companhia sempre.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as principais características teórico-epistemológicas de teses e dissertações sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, defendidas em programas acadêmicos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. O referencial teórico baseia-se em uma perspectiva pluralista e tem aportes nas contribuições de autores que discutem sobre a metapesquisa e o enfoque das epistemologias da política educacional (MAINARDES, 2021; MAINARDES; TELLO, 2016; TELLO; MAINARDES, 2015a), as diferentes epistemologias na produção do conhecimento (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006; LOSADA; CASAS CASAS, 2008), as políticas de avaliação em larga escala (FREITAS *et al.*, 2019; GATTI, 2013; SCHNEIDER, 2013), e acerca da alfabetização (SOARES, 2019; MORTATTI, 2010). Os procedimentos metodológicos que envolveram a metapesquisa foram: a) levantamento de teses e dissertações sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização em plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1987 a 2021; b) organização dos trabalhos localizados em categorias; c) análise das características teórico-epistemológicas das teses e dissertações que abordaram a avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional, a partir da leitura dos textos na íntegra. As características teórico-epistemológicas analisadas foram as seguintes: nível de abrangência, tipo de pesquisa, perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, enfoque epistemológico, níveis de abstração, referenciais teórico-conceituais sobre política educacional, avaliação em larga escala e alfabetização, elementos da ético-ontoepistemologia. A pesquisa teve como resultado a localização de 87 teses e dissertações que se dedicaram ao estudo da avaliação em larga escala da alfabetização. Esses trabalhos foram organizados em dez categorias. A análise das características teórico-epistemológicas se concentrou nas pesquisas incluídas na Categoria 1 – Avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional (24 trabalhos na íntegra). Na análise das características teórico-epistemológicas foi possível concluir que: a) os níveis de abrangência nacional e local foram os mais estudados; b) em relação à abordagem metodológica quanto à natureza dos dados, predominam as pesquisas qualitativas. Quanto às técnicas de coleta e análise de dados, há predominância da combinação de duas ou mais técnicas (teórica, documental e empírica); c) poucos trabalhos fazem a explicitação das suas perspectivas epistemológicas. A perspectiva mais utilizada nos trabalhos é o pluralismo (teorização combinada); d) o posicionamento analítico é o mais presente nas teses e dissertações; e) poucos trabalhos atingem o nível de abstração correspondente ao de compreensão; f) em relação aos aspectos teórico-conceituais sobre política educacional, avaliação em larga escala e alfabetização, foi possível identificar que nem todos os trabalhos elaboraram uma discussão específica sobre política educacional e sobre alfabetização; g) no que diz respeito aos elementos da ético-ontoepistemologia, constatamos que são poucas as pesquisas que trazem uma discussão ou preocupação com a explicitação das questões éticas na pesquisa, bem como dos pressupostos ontológicos. As conclusões desta pesquisa levam a enfatizar a necessidade do aprofundamento das questões teórico-epistemológicas da pesquisa na formação de pesquisadores.

Palavras-chave: política educacional; metapesquisa; questões teórico-epistemológicas; avaliação em larga escala; alfabetização.

ABSTRACT

This research to analyze the main theoretical-epistemological characteristics of theses and dissertations on large-scale literacy assessment policies, defended in academic programs of Graduate Studies in Education in Brazil. The theoretical framework is based on a pluralistic perspective and contributions of authors who discuss metaresearch and the approach of epistemologies of educational policy (MAINARDES, 2021; MAINARDES; TELLO, 2016; TELLO; MAINARDES, 2015a), on the different epistemologies in the production of knowledge (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006; LOSADA; CASAS CASAS, 2008), on large-scale assessment policies (FREITAS et al., 2019; GATTI, 2013; SCHNEIDER, 2013), and about literacy (SOARES, 2019; MORTATTI, 2010). The methodological procedures that involved the meta-research were: a) survey of theses and dissertations on large-scale literacy assessment policies in platforms of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in the period from 1987 to 2021; b) organization of work located in categories; c) analysis of the theoretical-epistemological characteristics of the theses and dissertations that addressed the large-scale evaluation of literacy as an educational policy, from the reading of the texts in full. The theoretical-epistemological characteristics analyzed were the following: level of coverage, type of research, epistemological perspective, epistemological positioning, epistemological methodological approach, levels of abstraction, theoretical-conceptual references on educational policy, large-scale evaluation and literacy, elements of ethical-ontoepistemology. The research resulted in the location of 87 theses and dissertations that were dedicated to the study of large-scale assessment of literacy. These works were organized into ten categories. The analysis of the theoretical-epistemological characteristics focused on the researches included in Category 1 – Large-scale evaluation of literacy as an educational policy (24 works in full). In the analysis of the theoretical-epistemological characteristics it was possible to conclude that: a) the levels of national and local coverage were the most studied; b) in relation to the methodological approach regarding the nature of the data, qualitative research predominates. Regarding data collection and analysis techniques, there is a predominance of the combination of two or more techniques (theoretical, documental and empirical); c) few studies make explicit their epistemological perspectives. The most used perspective in the works is pluralism (combined theorizing); d) the analytical positioning is the most present in theses and dissertations; e) few works reach the level of abstraction corresponding to that of comprehension; f) in relation to the theoretical-conceptual aspects of educational policy, large-scale assessment and literacy, it was possible to identify that not all studies elaborated a specific discussion on educational policy and literacy; g) with regard to the elements of ethical-ontoepistemology, we found that there are few studies that bring a discussion or concern with the explicitness of ethical issues in research, as well as ontological assumptions. The conclusions of this research lead to emphasize the need of deepening the theoretical-epistemological issues of research in the training of researchers.

Keywords: educational policy; metasearch; theoretical-epistemological issues; large-scale evaluation; literacy.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1 - Esquema comparativo: EEPE e Enfoque para Análise Política	28
FIGURA 2 - Esquema dos níveis da pesquisa – construção da resposta.....	29
FIGURA 3 - Linha temporal das avaliações em larga escala no Brasil.....	52
FIGURA 4 - Mapa de localização dos municípios estudados na abrangência local..	84
GRÁFICO 1 - Teses e dissertações sobre avaliação em larga escala da alfabetização (2010-2021), por região.....	76
GRÁFICO 2 - Explicitação da abordagem da pesquisa quanto à natureza dos dados	87
GRÁFICO 3 - Posicionamentos epistemológicos dos trabalhos analisados	95
GRÁFICO 4 - Nível de abordagem/abstração dos trabalhos analisados	99
GRÁFICO 5 - Localização da discussão sobre política educacional nos trabalhos analisados	102
GRÁFICO 6 - Discussão sobre alfabetização nos trabalhos analisados	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Produções selecionadas (2012-2021)	33
QUADRO 2 - Classificação das Avaliações em Larga Escala	45
QUADRO 3 - Alterações no Saeb com a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica.....	53
QUADRO 4 - Comparativo – Provinha Brasil e ANA	57
QUADRO 5 - Métodos de Alfabetização e suas características	61
QUADRO 6 - Características das políticas e programas de alfabetização	71
QUADRO 7 - Autores das teses e dissertações da Categoria 1	81
QUADRO 8 - Síntese dos macromodelos propostos por Losada e Casas Casas (2008).....	90
QUADRO 9 - Exemplos de posicionamentos epistemológicos.....	94
QUADRO 10 - Concepções dos pesquisadores relacionadas à avaliação em larga escala.....	107
QUADRO 11 - Concepções relacionadas à alfabetização.....	116
QUADRO 12 - Histórico do Saeb -1990-2021	138
QUADRO 13 - Levantamento de estudos relacionados à análise de produção acadêmica sobre políticas de avaliação em larga escala.....	141
QUADRO 14 - Elementos da metapesquisa analisados.....	159
QUADRO 15 - Elementos observados para a análise do Enfoque Epistemológico	162

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Resultados de artigos, por indexador	32
TABELA 2 - Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala da alfabetização no Brasil por ano – 1987-2021	74
TABELA 3 - Número de orientações, por professor(a) orientador(a) - Centro-Oeste	77
TABELA 4 - Número de orientações, por professor(a) orientador(a) - Nordeste.....	77
TABELA 5 - Número de orientações por professor(a) orientador(a) - Norte	77
TABELA 6 - Número de orientações, por professor(a) orientador(a) - Sudeste	78
TABELA 7 - Número de orientações, por professor(a) orientador(a) - Sul.....	79
TABELA 8 - Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala da alfabetização (2010-2021), por categoria	79
TABELA 9 - Quantidade de teses e dissertações da Categoria 1, por ano.....	81
TABELA 10 - Quantidade de trabalhos, por nível de abrangência	83
TABELA 11 - Quantidade de trabalhos quanto à natureza dos dados.....	86
TABELA 12 - Quantidade de trabalhos quanto às técnicas de coleta e análise de dados	87
TABELA 13 - Explicitação da perspectiva epistemológica nas teses e dissertações	89
TABELA 14 - Quantidade de trabalhos segundo os macromodelos de Losada e Casas Casas (2008).....	92
TABELA 15 - Quantidade de trabalhos, por perspectiva epistemológica.....	93
TABELA 16 - Posicionamentos em relação à avaliação em larga escala	95
TABELA 17- Quantidade de trabalhos por posicionamento epistemológico em relação aos níveis de abstração	100
TABELA 18 - Discussão sobre política educacional nos trabalhos analisados	101
TABELA 19 - Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre política educacional nos trabalhos analisados	103
TABELA 20 - Obras dos autores que fundamentaram a discussão sobre política educacional	103
TABELA 21 - Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre avaliação em larga escala nos trabalhos analisados	111
TABELA 22 - Produções mais recorrentes dos autores mais citados na fundamentação da discussão sobre avaliação em larga escala	111

TABELA 23 - Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre alfabetização nos trabalhos analisados	118
TABELA 24 - Obras mais recorrentes dos autores mais citados como fundamentação da discussão sobre alfabetização	119
TABELA 25 - Menções sobre ética nos trabalhos analisados	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EDURURAL	Programa de expansão e melhoria do ensino no meio rural do Nordeste brasileiro
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
ReLePe	<i>Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa</i>
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seed-PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 METAPESQUISA E OS ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL	20
2.1 METAPESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	20
2.2 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO	25
2.3 QUESTÕES ÉTICAS NA METAPESQUISA.....	31
2.4 METAPESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: REVISÃO DE LITERATURA	32
2.5 METAPESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL	40
3.1 NÍVEIS E DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO.....	40
3.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CARACTERÍSTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES	43
3.3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	46
3.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL	49
3.5 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: EIXOS E METODOLOGIAS	54
4 AS QUESTÕES DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	59
4.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	59
4.2 CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO	63
4.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À ALFABETIZAÇÃO	65
4.4 A POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO.....	69
5 PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	74
5.1 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO PAÍS	74
5.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL: CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS ANALISADOS	80
5.3 ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS	82
5.3.1 Nível de abrangência	83

5.3.2 Tipo de pesquisa	86
5.3.3 Perspectivas Epistemológicas	88
5.3.4 Posicionamento Epistemológico	94
5.3.5 Enfoque epistemológico	96
5.3.6 Nível de abordagem/abstração	98
5.3.7 Aspectos teórico-conceituais	101
5.3.7.1 Política educacional	101
5.3.7.2 Avaliação em larga escala	107
5.3.7.3 Alfabetização	115
5.3.8 Elementos da ético-ontoepistemologia	121
6 CONCLUSÕES.....	124
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A – HISTÓRICO DO SAEB	137
APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE ESTUDOS RELACIONADOS À ANÁLISE DE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	140
APÊNDICE C – LISTA DE REFERÊNCIAS DAS 87 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO (2010-2021).	143
APÊNDICE D – LISTA DE REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ANALISADAS	154
APÊNDICE E – PLANILHA DOS ELEMENTOS INVESTIGADOS REFERENTES ÀS CARACTERÍSTICAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DAS PRODUÇÕES ANALISADAS	158
APÊNDICE F – QUADRO DO ENFOQUE EPISTEMETODOLÓGICO	161

1 INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa trata da análise das questões teórico-epistemológicas da produção acadêmica sobre as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização. A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná.

A questão e discussão da avaliação educacional permeia o campo da política educacional e configura-se como um dos seus objetos. Nesse sentido, é sempre relevante refletir acerca desta temática, pois as políticas de avaliação podem constituir-se em um potencial instrumento no levantamento de informações com vistas à orientação da definição e formulação de outras políticas educacionais.

No âmbito desse trabalho, adotaremos o termo **avaliação em larga escala**¹. O uso dessa expressão faz menção a avaliações aplicadas a um número elevado de estudantes, sendo, portanto, o termo “em larga escala”, usado para indicar a extensão da avaliação em questão (KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020).

Nas observações de Freitas *et al.* (2019), a avaliação em larga escala “é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS *et al.*, 2019, p. 47). Na visão destes autores, se tais avaliações forem aplicadas com a metodologia correta podem fornecer dados sobre vários elementos da estrutura das redes de ensino (desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho, entre outras) (FREITAS, *et al.*, 2019). Contudo, não basta realizar a coleta de dados para de fato avaliar. Nas palavras dos autores, “medir propicia um dado, mas, medir não é avaliar” (FREITAS *et al.*, 2019, p. 48). Na compreensão dos autores, avaliar exige reflexão sobre os dados para planejar o futuro. Portanto, concordamos que a avaliação é um meio para buscar a qualidade da educação e não um fim.

Conforme apreciações a partir de perspectivas críticas sobre como os resultados das avaliações em larga escala são utilizados no contexto educacional, destaca-se a preocupação acerca dos desencadeamentos gerados que podem

¹ Demarcamos aqui o termo que será utilizado ao longo da dissertação, uma vez que encontramos uma diversidade de terminologias que fazem referência a tal política: avaliação em larga escala, avaliação padronizada, avaliação sistêmica, avaliação estandardizada, avaliação de desempenho, entre outros.

resultar em competição entre instituições ou redes de ensino, a partir de ranqueamento, implementação de incentivos e bonificação para professores que alcançam melhores resultados e, conseqüentemente, uma responsabilização (*accountability*)² dos profissionais das escolas com rendimento abaixo do esperado (SOUZA *et al.*, 2005).

No Brasil, as primeiras formas registradas de implementação de políticas de avaliação em larga escala datam da década de 1980, com o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), no ano 1987.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi desenvolvido no final dos anos 1980 e teve início em 1990, com a aplicação da primeira edição de exames padronizados³. A criação do Saeb, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi feita para “conhecer a qualidade da educação básica brasileira. A primeira edição avalia uma amostra de escolas públicas” (INEP, 2022a).

No ano de 2005, ocorre a reformulação do Saeb. Segundo o Inep:

O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil.

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no Saeb.

Já a Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola. (INEP, 2022a).

Em 2007, foi criada uma ferramenta que auxilia no acompanhamento da Educação Básica através do levantamento de dados a partir dos resultados das avaliações: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb, conforme aponta a nota técnica do Inep, leva em consideração, para seu cálculo, o desempenho dos estudantes nos exames padronizados de proficiência em Língua

² Segundo Morais (2019), o termo *accountability* diversas vezes é traduzido como prestação de contas ou responsabilização, o conceito do termo reúne um conjunto de dispositivos e ferramentas, sendo que um deles está fortemente relacionado aos debates de avaliação educacional (MORAIS, 2019).

³ O histórico completo pode ser observado no apêndice A – Histórico do Saeb.

Portuguesa e Matemática e dados das taxas médias de aprovação (rendimento escolar)⁴.

Em 2015, foi criada a plataforma de devolutiva pedagógica⁵ e, em 2019, houve novamente a reformulação do Saeb para se alinhar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶. Com a reestruturação, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de ser utilizadas e “todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos” (INEP, 2022a).

Dada a diversidade de avaliações em larga escala existentes no Brasil, o foco de discussão da dissertação são as que se relacionam com a fase da aquisição do sistema de escrita alfabética, a alfabetização.

No que se refere às avaliações que se dedicam a mensurar a qualidade da alfabetização no Brasil, historicamente, destacam-se: a Provinha Brasil (avaliação diagnóstica das habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A Provinha Brasil é um exame nacional aplicado no 2º ano do ensino fundamental, que tem como objetivo monitorar a alfabetização nas escolas públicas brasileiras, através da realização de uma avaliação diagnóstica do nível de desempenho das crianças. Foi criada em 2007 e aplicada pela primeira vez em 2008, em dois momentos do ano letivo⁷.

De acordo com Schneider (2013), a Provinha Brasil se diferencia em relação às demais avaliações de larga escala, pois ela imprime duas ideias em sua concepção. A primeira, relaciona-se à questão da processualidade, uma vez que é um meio de acompanhamento do processo de alfabetização, sendo aplicada duas vezes

⁴ No cálculo do Ideb, faz-se a média entre o desempenho em Língua Portuguesa e o desempenho em Matemática e multiplica-se o valor pela taxa de aprovação.

⁵ Segundo o site do MEC, a Plataforma de Devolutivas Pedagógicas apresenta a explicação pedagógica dos resultados numéricos das avaliações, demonstra a metodologia das avaliações e suas questões comentadas, além de possibilitar a consulta e comparação entre escolas e localidades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/devolutivas-pedagogicas>.

⁶ Além do alinhamento à BNCC e à mudança na nomenclatura, a avaliação da alfabetização passa a ocorrer no 2º ano do Ensino Fundamental. Tem início a Avaliação da Educação Infantil como projeto-piloto e, ainda, a implementação de questionários eletrônicos para professores, diretores e secretários de municípios e estados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>.

⁷ Segundo informações do MEC, a prova era aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050>.

ao longo do ano letivo. E a segunda, a autora menciona a metodologia de aplicação e correção que fica a cargo da escola (SCHNEIDER, 2013).

A autora pontua que, embora, os pontos mencionados sejam positivos, é importante lembrar que a avaliação é proposta verticalmente, ou seja, sem a participação do professor em sua organização, ficando restrita à execução da política e à responsabilização pelos resultados (SCHNEIDER, 2013).

A Avaliação Nacional da Alfabetização, também conhecida como ANA, é uma avaliação de larga escala aplicada às turmas de 3º ano. Foi criada em conjunto com o Programa de Formação de Professoras(es) Alfabetizadoras(es), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), em 2012. Segundo o Inep, a ANA “passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013” (INEP, 2022a).

Mais recentemente, em 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) anunciou a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que passou a abranger todas as etapas da Educação Básica em sua implementação.

Assim, a partir do referido ano, todas as avaliações em larga escala passaram a ser identificadas como Saeb (com indicação das etapas avaliadas), deixando de ser utilizada a nomenclatura Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Importante destacar que, uma vez verificada a alteração na proposição de instrumentos avaliativos, podem ocorrer mudanças também na concepção de alfabetização, suas relações com o currículo, com questões metodológicas, entre outros elementos. Nesse sentido, reforça-se a não neutralidade das avaliações em larga escala, a natureza política e os possíveis interesses que cercam as novas definições e mudanças como mecanismos de regulação e controle social.

O interesse pelo tema das políticas de avaliação em larga escala da alfabetização está relacionado à atuação da pesquisadora como professora da Educação Básica. Em sua experiência, tem vivenciado os desencadeamentos das políticas de avaliação e a forma como os resultados e dados do desempenho dos estudantes vem sendo utilizados pelos sistemas de ensino. A partir do envolvimento com atividades promovidas pela *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos em Política Educativa – ReLePe*, a qual aborda sobre várias questões teóricas referentes ao campo da política educacional, identificou-se contribuições relevantes

para a análise das políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, como por exemplo, o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional – EEPE (TELLO; MAINARDES, 2015a).

Nesse sentido, ao tratar da constituição do campo da política educacional, Stremel (2016) indica que a Política Educacional é um campo acadêmico em consolidação no Brasil e envolve diferentes aspectos, entre eles: estudos de natureza teórica, análise de políticas e programas, política e gestão educacional, políticas curriculares, trabalho docente, entre outros (STREMEL, 2016). Portanto, os estudos que se encarregam em analisar a produção acadêmica sobre temáticas relacionadas ao campo se insere nos estudos de natureza teórica e podem contribuir para a consolidação da produção do conhecimento nesse campo.

Nessa perspectiva, o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), segundo Tello e Mainardes (2015a) é uma possibilidade de análise das pesquisas do campo da Política Educacional, e pode ser compreendido como “um esquema flexível que tenta promover, através de seus componentes, a reflexividade sobre os processos de pesquisa do campo da política educacional buscando maior solidez teórica e epistemológica na pesquisa” (TELLO; MAINARDES, 2015a, p. 156).

A investigação que pretendemos aqui tem suas ideias iniciais pautadas nas reflexões apresentadas anteriormente, ancorando-se, portanto, em três eixos principais: a alfabetização, as políticas de avaliação em larga escala e o enfoque das epistemologias da política educacional. Tendo em vista tais elementos como ponto de partida, estabelecemos a seguinte questão norteadora para a pesquisa: Quais perspectivas teórico-epistemológicas têm sido empregadas nas dissertações e teses que exploram as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil?

Diante da questão central, a dissertação tem como objetivo geral:

- Analisar as principais características teórico-epistemológicas de teses e dissertações sobre políticas de avaliação em larga escala da Alfabetização nos Programas de Pós-Graduação da área da Educação no Brasil.

Levando em consideração o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Historicizar as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização no contexto das políticas de avaliação no Brasil.

- b) Mapear as produções acadêmicas sobre avaliação em larga escala da alfabetização desenvolvidas no país entre 1987-2021 nos Programas de Pós-Graduação em Educação.
- c) Analisar as principais características e perspectivas teórico-epistemológicas das produções selecionadas.
- d) Indicar contribuições dos trabalhos selecionados para a compreensão da avaliação em larga escala da alfabetização e aspectos que podem ser aperfeiçoados nas pesquisas sobre essa temática.

Com a elaboração da revisão de literatura, constata-se que a discussão relacionada às políticas de avaliação em larga escala está inserida em um campo de debate bem diverso e heterogêneo no contexto da política educacional, e divide opiniões, conforme aponta Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1369): “a aceitação de tais avaliações, entre nós, longe está de ser consensual”.

Por meio da revisão de literatura (primeiro capítulo), foi possível concluir que, dentro do universo pesquisado, poucos são os estudos que se encarregam de realizar “pesquisa sobre pesquisas” de políticas de avaliação; e mais escassos ainda são os estudos que têm como objeto as pesquisas sobre políticas de avaliação voltadas especificamente para a alfabetização. Assim sendo, os estudos relacionados ao desenvolvimento e aplicação de avaliações em larga escala, em especial no contexto da etapa da alfabetização, apresentam algumas especificidades e merecem ser analisados.

Nesse sentido, a metapesquisa, ou “pesquisa sobre pesquisas”, como enfoque epistemológico, apresenta contribuições significativas, pois pode auxiliar na melhoria das pesquisas com vistas ao avanço em termos de qualidade nos estudos do campo, como enfatizam Tello e Mainardes (2015a), no sentido de observar as tendências e lacunas. Além disso, os mesmos autores indicam que “são poucas as pesquisas sobre a historicidade da produção de conhecimento em política educacional com o fim de compreender os fundamentos teóricos e epistemológicos” (TELLO; MAINARDES, 2015a, p. 172). Desse modo, uma metapesquisa relacionada às avaliações em larga escala no contexto da alfabetização é pertinente e pode ser uma contribuição para a consolidação do campo da política educacional, uma vez que poucos trabalhos se debruçam acerca do estudo aqui proposto.

A fundamentação teórica da dissertação tem embasamento sob uma perspectiva pluralista a partir de autores que se encarregam de discutir o processo de alfabetização e suas questões teóricas e conceituais (e.g. MORTATTI, 2013; SOARES, 2019); autores que abordam as políticas de avaliação em larga escala (e.g. BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; FREITAS *et al.*, 2019; GATTI, 2013; KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020; SCHNEIDER, 2013); autores que discutem sobre a metapesquisa no campo da política educacional e o enfoque das epistemologias da política educacional (e.g. MAINARDES, 2021; MAINARDES; TELLO, 2016; TELLO; MAINARDES, 2015a) e autores que tratam das diferentes epistemologias na produção do conhecimento (LOSADA; CASAS CASAS, 2008) e na pesquisa em Educação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

A dissertação está organizada em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos que guiam a dissertação, tomando como base as contribuições da metapesquisa como proposta de análise no campo da Política Educacional, bem como suas etapas. Tratamos ainda, das questões éticas que envolvem a pesquisa como um elemento importante na construção e delineamento do objeto. Além disso, apresentamos a revisão de literatura, bem como o percurso metodológico da pesquisa⁸.

No segundo capítulo, tratamos da avaliação, especialmente das políticas de avaliação em larga escala, os níveis e dimensões, limites e possibilidades, conceitos e concepções que envolvem tal política.

No terceiro capítulo, abordamos sobre os debates e discussões que se relacionam às concepções de alfabetização, que geram reflexos e, portanto, consequências na forma como as políticas de avaliação são elaboradas e implementadas.

No capítulo final, apresentamos o mapeamento do levantamento e a análise das principais características e perspectivas teórico-epistemológicas das teses e dissertações que se dedicaram ao estudo das avaliações em larga escala da alfabetização nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

⁸ Compreende-se, à luz do referencial teórico que fundamenta esta dissertação, que, em estudos sobre metapesquisa, faz-se necessário um rigor no que se refere aos encaminhamentos metodológicos, tendo em vista o compromisso com a ética na pesquisa de modo a tornar o mais claro possível o delineamento da investigação.

2 METAPESQUISA E OS ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

O objetivo deste capítulo é apresentar os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a presente dissertação. Tomamos como base as contribuições do enfoque das epistemologias da política educacional – EEPE (TELLO, 2012; TELLO; MAINARDES, 2015a), da metapesquisa no campo da política educacional (MAINARDES, 2021), de autores que abordam sobre os enfoques epistemológicos na produção do conhecimento (LOSADA; CASAS CASAS, 2008)⁹ e de autores que tratam das epistemologias na pesquisa em Educação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

Além dos aspectos teórico-metodológicos mencionados, neste capítulo também apresentamos algumas reflexões sobre as questões éticas que atravessam a pesquisa, como um importante elemento na construção e delineamento do objeto, bem como o percurso metodológico que orientará a dissertação e a revisão de literatura.

2.1 METAPESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Segundo Mainardes (2021), a metapesquisa, ou ainda, “pesquisa sobre pesquisas”, consiste em uma proposta teórica-metodológica que tem como foco principal “avaliar um conjunto de pesquisas, com o objetivo de melhorá-las, ou seja, ajudar o progresso da ciência e das práticas científicas” (MAINARDES, 2021, p. 22), podendo desenvolver características próprias de acordo com o campo de estudo investigado.

Existem diferentes tipos de metapesquisa empregadas no campo da Política Educacional:

1) há aquelas que fazem a análise de grupo de textos com objetivo de demarcar tendências gerais;

⁹ A contribuição desses autores situa-se no campo das Ciências Sociais. De acordo com Stremel (2016), o campo da política educacional se desenvolve em interlocução com outros campos, tais como Ciência Política, Ciências Sociais, Economia, entre outros. Segundo a autora, essa interlocução do campo da política educacional com outras áreas de conhecimento tem sido bastante produtiva para o desenvolvimento teórico e a consolidação do campo.

2) aquelas que fazem a análise crítica sem estabelecer um esquema ou roteiro de questões previamente organizadas; e

3) aquelas que fazem a análise de pesquisas a partir de questões organizadas em um roteiro prévio (MAINARDES, 2021).

Entre os tipos de metapesquisa citados, aquelas que se enquadram no terceiro tipo preocupam-se em organizar o roteiro para análise do que será observado nas pesquisas. Tal roteiro pode ser elaborado previamente e, ainda, construído a partir da análise dos dados, à medida que se faz necessário. É possível observar que essa preocupação, mais recentemente, vem sendo objeto de estudo de teses e dissertações no campo da política educacional (e.g. CHIMEL, 2020; CARVALHO, 2019; TONIETO, 2018; entre outros) e de outros estudos (MAINARDES; STREMEL; FREITAS, 2021).

Para a realização da metapesquisa, Mainardes (2021) auxilia-nos com a explicitação de algumas etapas, sendo elas:

1ª) Definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra. Compõem esta etapa: a definição dos levantamentos, fontes e amostra.

2ª) Organização e sistematização dos textos da amostra: esta etapa compreende a sistematização das questões que serão investigadas durante a metapesquisa. A elaboração de tais questões pode envolver uma série de elementos que serão analisados, ou aqueles que melhor se associam com os propósitos do pesquisador. Importante que, juntamente às questões elaboradas, os dados de identificação dos trabalhos sejam organizados em um documento ou planilha.

3ª) Leitura sistemática e análise: a partir da leitura sistemática é possível identificar os elementos demarcados nas questões da etapa anterior.

4ª) Integração dos dados e redação do relatório: feitas as etapas anteriores, aqui o pesquisador elabora suas análises de acordo com os dados que foram sistematizados (MAINARDES, 2021).

É oportuno reforçar o que nos indica o referido autor:

Os resultados das metapesquisas no campo da Política Educacional têm resultado na identificação de características, tendências, fragilidades e possíveis obstáculos para o avanço das pesquisas do campo. A partir desse diagnóstico, acreditamos que é possível delinear estratégias para melhorar as pesquisas, bem como lutar por políticas científicas que atendam às expectativas e às necessidades dos pesquisadores. (MAINARDES, 2021, p. 36).

Nesse sentido, a metapesquisa como enfoque epistemológico apresenta contribuições significativas, uma vez que pode auxiliar na melhoria da qualidade dos estudos do campo, como enfatizam Tello e Mainardes (2015a). Além disso, esses autores indicam que “são poucas as pesquisas sobre a historicidade da produção de conhecimento em política educacional com o fim de compreender os fundamentos teóricos e epistemológicos” (TELLO; MAINARDES, 2015a, p. 172).

Nessa perspectiva, o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), segundo Tello e Mainardes (2015a), é uma possibilidade de análise das pesquisas do campo da Política Educacional, e pode ser compreendido como “um esquema flexível que tenta promover, através de seus componentes, a reflexividade sobre os processos de pesquisa do campo da política educacional buscando maior solidez teórica e epistemológica na pesquisa” (TELLO; MAINARDES, 2015a, p. 156). Segundo os autores, o EEPE desenvolve-se partindo de três elementos: “a perspectiva epistemológica, a posição epistemológica e o enfoque epistemológico” (TELLO; MAINARDES, 2015a, p. 156).

Na concepção dos autores, para a pesquisa em Política Educacional, a perspectiva epistemológica refere-se à “cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa” (MAINARDES, 2017, p. 4). Entendendo, assim, que cosmovisão consiste em um combinado de ideias e princípios que constituem os indivíduos, isto é, na forma como leem e constroem a realidade (TELLO; MAINARDES, 2015a, p. 157). Alguns exemplos são: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, pluralismo (MAINARDES, 2017, p. 4).

O posicionamento epistemológico, segundo Mainardes e Tello (2016), é um desdobramento da perspectiva epistemológica ou, ao menos, deveria ser em uma pesquisa considerada coerente (MAINARDES; TELLO, 2016). Para Mainardes (2017),

O posicionamento epistemológico está vinculado ao campo de estudo, constituindo o posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo em investigação. Alguns exemplos de posicionamento epistemológico são os seguintes: crítico radical, crítico-analítico, crítico-reprodutivista, crítico-normativo, reformista, neo-institucionalista, jurídico-legal, neoliberal, pós-moderno, etc. (MAINARDES, 2017, p. 4).

O enfoque epistemológico consiste no “modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico” (TELLO; MAINARDES, 2015a, p. 158). Segundo Mainardes (2017, p. 4), tal elemento, “refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões). Nesse sentido, o autor alerta-nos, pois não há metodologia neutra. Assim, “o enfoque epistemológico pode ser compreendido como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade” (MAINARDES, 2017, p. 4).

Além de ser um esquema de análise, o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional leva-nos a prática da vigilância epistemológica durante o desenvolvimento da pesquisa (TELLO, 2012). O conceito de vigilância epistemológica deriva de Bourdieu e outros (2008), e incentiva a reflexividade sobre a produção de conhecimento no campo da política educacional, inclusive sobre a própria pesquisa (TELLO, 2012, p. 54).

No que se refere à construção da metapesquisa, devemos ter em mente que é um esquema flexível para análise e, nessa direção, é importante salientar o que ressalta Mainardes (2021):

Deve-se destacar que a metapesquisa requer ainda conceitos e categorias mais específicos, relacionados à temática investigada. Por exemplo, uma metapesquisa sobre políticas curriculares demandará a utilização de teorias de currículo, tipos de políticas curriculares etc. (MAINARDES, 2021, p. 30).

Portanto, no caso da pesquisa sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, é fundamental a abordagem de conceitos como políticas de avaliação educacional e concepções de alfabetização.

Além da abordagem de elementos específicos relacionados com cada temática de investigação, a metapesquisa pode contemplar uma diversidade de outros aspectos, entre eles:

a) O tipo de pesquisa, que segundo Mainardes (2021) se encarregará de identificar a natureza da pesquisa, que pode ser “empírica, de natureza teórica, bibliográfica, comentários ou críticas” (MAINARDES, 2021, p. 31).

b) Nível de abordagem/abstração, que envolvem as seguintes abordagens: descrição, análise, compreensão. Segundo Mainardes e Tello (2016), “os estudos predominantemente descritivos são aqueles que apresentam um conjunto de ideias

(em artigos de natureza teórica ou bibliográfica) ou dados empíricos, com pouca análise das ideias ou dados apresentados” (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 6). As pesquisas que atingem o nível de análise são aquelas que conseguem articular dados empíricos e teoria, nota-se um esforço maior do pesquisador (MAINARDES; TELLO, 2016). As pesquisas que conseguem atingir um nível mais profundo de abstração são aquelas que atingem um nível de compreensão, “são estudos que buscam abordar a temática (teórica ou empírica) de modo mais totalizante, explorando de forma aprofundada as relações e as determinações envolvidas na política investigada” (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 7).

c) Nível de abrangência da pesquisa, que trata dos elementos espaciais: “local, regional, nacional, internacional/global” (MAINARDES, 2021, p. 33). A análise do nível de abrangência é uma perspectiva interessante de se observar, pois nos permite identificar qual esfera os pesquisadores têm tido maior interesse.

d) Perspectiva Epistemológica, que fundamenta a investigação (MAINARDES, 2021, p. 31), ou seja, a análise de quais teorias embasam os estudos¹⁰ e se elas estão evidenciadas de modo explícito ou não. Quando se observa o uso do pluralismo, é importante analisar se o emprego das teorias utilizadas ocorre de modo combinado, teorização combinada – entendida como “um esforço em articular teorias e conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro técnico consistente para fundamentar uma determinada análise” (MAINARDES, 2021, p. 31) – ou se ocorre a teorização adicionada, que faz a “mera justaposição de teorias, ou uma seleção aleatória e não consciente de conceitos e ideias” (MAINARDES, 2018a, p. 13).

e) Questões relacionadas ao posicionamento epistemológico, se o autor explicita um posicionamento específico e se ele é coerente com a perspectiva epistemológica que fundamenta a pesquisa (MAINARDES, 2021, p. 32).

f) Informações sobre o Enfoque Epistemológico, que busca analisar os níveis de coerência entre problema, objetivos, referencial teórico, metodologia, análises e conclusões (MAINARDES, 2021, p. 32).

¹⁰ Como por exemplo: Marxismo, Neomarxismo, Estruturalismo, Pós-Estruturalismo, Pluralismo, entre outras (MAINARDES, 2021).

g) Níveis empregados na construção da resposta: técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnosiológico e ontológico, baseado no esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (2006).

Como já mencionado, outras categorias de análise podem ser elencadas¹¹, dependerá dos objetivos e tema investigado pelo pesquisador, podendo ser adicionados outros pontos para averiguação. Portanto, segundo Mainardes (2021), a análise dos elementos mencionados é abrangente e complexa. O autor também nos lembra que a pesquisa com categorizações e classificações “é arbitrária e está relacionada com propósitos específicos” (MAINARDES, 2021, p. 33), fazendo relação com a cosmovisão que o pesquisador traz consigo e, por essa razão, pode ser classificada e conseqüentemente interpretada de maneiras diferentes.

Nesta subseção, buscamos apresentar alguns elementos da metapesquisa no campo da Política Educacional e os conceitos relacionados ao Enfoque das Epistemologias da Política Educacional. Na subseção a seguir, abordaremos as perspectivas epistemológicas a partir das contribuições de Losada e Casas Casas (2008) e Sánchez Gamboa (2006).

2.2 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO

Ao se deparar com as análises das perspectivas epistemológicas, posicionamento epistemológico ou enfoque epistemológico, poderá haver casos de autores que não enunciam de modo explícito tais posicionamentos, como nos aponta Mainardes (2018b):

A metapesquisa no campo da produção de conhecimentos em Política Educacional tem mostrado que muitos pesquisadores não explicitam sua perspectiva epistemológica. Assim, na metapesquisa, o pesquisador necessitará identificar as perspectivas e os posicionamentos epistemológicos a partir do marco teórico, os autores citados, estilos de análise, etc. (MAINARDES, 2018b, p. 314).

Portanto, nesses casos, o metapesquisador poderá fazer a classificação ou, ainda, optar por alguma classificação já existente disponível (MAINARDES, 2021).

Nesse sentido, para esta dissertação, definimos que trabalharemos com as duas possibilidades para a classificação das perspectivas epistemológicas. Ou seja,

¹¹ Outros exemplos podem ser observados em Mainardes (2021).

estabeleceremos a classificação das perspectivas levando em consideração os macromodelos propostos por Losada e Casas Casas (2008), e apresentaremos, também, uma classificação a partir das perspectivas anunciadas pelos autores e a realização de inferência em relação ao que os autores empregam como referencial teórico quando não anunciado.

Os autores nos explicam que, nas Ciências Sociais, o caminho para se chegar ao conhecimento pode ser classificado de dois modos: através dos micromodelos e macromodelos.

Os micromodelos são mais específicos e incluem uma gama de perspectivas, procedimentos e recursos que buscam avanços na pesquisa, que depende de uma diversidade de métodos e técnicas, abordagens, teorias e modelos (LOSADA; CASAS CASAS, 2008).

Os macromodelos, também denominados de escolas de pensamento, são compreendidos como “um conjunto de valores primordiais, princípios e exemplos de como se avançar em uma ciência específica, compartilhados por um grupo de profissionais da disciplina correspondente, que orienta a atividade investigativa” (LOSADA; CASAS CASAS, 2008, p. 47, tradução nossa¹²). É, portanto, com base nos macromodelos que os enfoques surgem e a partir dos enfoques, as teorias são desenvolvidas. Em alguns casos, um enfoque pode se sustentar em mais de um macromodelo.

Com base nessas premissas, os autores organizaram uma proposta de classificação dos enfoques da seguinte maneira (LOSADA; CASAS CASAS, 2008):

a) Enfoques que privilegiam o interior do ser humano: enfoque psicossocial, enfoque da escolha racional, enfoque da teoria de jogos, enfoque de processos de decisão, enfoque “ideacional”, enfoque filosófico. Esses enfoques envolvem teorias que consideram que os fatores que explicam o comportamento humano encontram-se antes de tudo dentro de cada pessoa;

b) Enfoques que privilegiam o entorno social: enfoque histórico-sociológico e enfoque da microssociologia política. Esses enfoques envolvem teorias que se caracterizam por analisar as relações entre a política e a sociedade e observam a realidade a partir dos grupos sociais;

¹² Citação no original: “un conjunto de valores primordiales, principios y ejemplos sobre como avanzar en una ciencia especifica, compartidos por un conjunto de profesionales de la disciplina correspondiente, el cual guía su actividad investigativa” (LOSADA; CASAS CASAS, 2008, p. 47).

c) Enfoques que privilegiam as instituições: enfoque jurídico-institucional, enfoque funcionalista e enfoque neo-institucionalista. São aqueles que entendem que as instituições são parte de qualquer sistema político, tornam-se os eixos da atividade política e canalizam as interações dos atores políticos;

d) Enfoques que privilegiam o entorno cultural: enfoque construtivista, enfoque culturalista e feminista. São teorias que compreendem que só podemos determinar quem somos dentro de um contexto cultural e tal contexto interfere no mundo político condicionando a identidade política de cada agente político, desde as suas crenças até as suas emoções e comportamentos;

e) Enfoques que privilegiam o entorno total: enfoque estruturalista, enfoque sistêmico, enfoque estrutural-funcionalista e enfoque biopolítico. Tais enfoques se preocupam com o ambiente em que ocorre o fenômeno político e buscam compreendê-lo da forma mais completa possível;

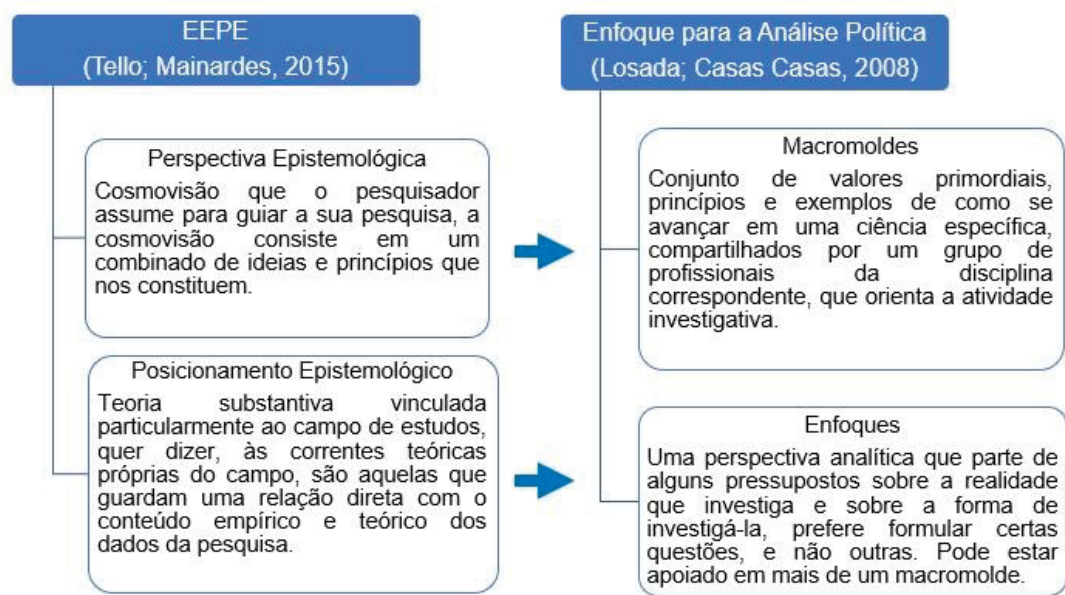
f) Enfoques do macromodelo crítico: enfoque marxista e enfoques críticos contemporâneos. Os quais têm suas raízes no marxismo clássico, suas contribuições geraram importantes transformações no campo da epistemologia, filosofia, sociologia, psicologia e o estudo da política;

g) Enfoques do macromodelo pós-moderno: emergiram de modo mais evidente após a década de 1980 e representam uma nova epistemologia e uma nova ontologia.

A partir das contribuições de Losada e Casas Casas (2008), é possível estabelecer uma associação com o que Tello e Mainardes (2015a) concebem como perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional. Podemos entender que a perspectiva epistemológica se relaciona aos macromodelos, uma vez que regem as proposições gerais da investigação, enquanto o posicionamento epistemológico tem relação com os enfoques, ou seja, os valores e princípios específicos sobre como se investiga e se interpreta o objeto estudado, podendo estar sustentado em mais de uma perspectiva epistemológica.

No esquema a seguir (Figura 1), podemos observar as relações e correspondências entre o enfoque das epistemologias da política educacional e as proposições de Losada e Casas Casas (2008) partindo dos macromodelos até a origem das teorias:

FIGURA 1 - Esquema comparativo: EEPE e Enfoque para Análise Política



Fonte: A autora (2022).

Nota: Elaborado com base nas ideias de Tello e Mainardes (2015a) e Losada e Casas Casas (2008).

Assim, a perspectiva epistemológica e o posicionamento epistemológico de uma pesquisa podem estar ancorados em mais de uma teoria. Quando o uso de diversas teorias é feito de maneira fundamentada e articulada com os propósitos da investigação, resulta naquilo que Mainardes (2018a) denomina, com base em McLennan (1996), de teorização combinada (que pode ser designado também de pluralismo). Segundo Mainardes (2018a), o pluralismo ocorre quando o pesquisador faz “o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa” (MAINARDES, 2018a, p. 13). Nesse sentido, o autor, alerta para a diferença entre pluralismo e ecletismo. O ecletismo ocorre quando o pesquisador reúne um conjunto de teorias e conceitos sem a reflexão, de forma randômica, uma vez que não explica a razão da opção pelo conjunto de teorias e conceitos utilizados, desenvolvendo uma teorização adicionada (MAINARDES, 2018a; TELLO; MAINARDES, 2015b).

Ao tratar dos estudos epistemológicos voltados para a Educação, Mainardes (2018b) destaca as contribuições do esquema paradigmático de análise proposto por Sánchez Gamboa (2008) no que se refere aos níveis da pesquisa. Com o auxílio do esquema paradigmático, consegue-se determinar em que nível a pesquisa analisada

está compreendida. A partir disso, compreendemos tais níveis elencados no esquema (Figura 2) a seguir:

FIGURA 2 - Esquema dos níveis da pesquisa – construção da resposta



Fonte: A autora (2022).

Nota: Elaborado a partir do Esquema Paradigmático (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

A partir do esquema paradigmático, pesquisas que atingem o nível técnico são aquelas que desenvolvem e apresentam “instrumentos e passos operacionais com que são coletados e sistematizados os registros, os documentos e as informações sobre o real” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 42).

O nível metodológico faz referência ao modo como se organiza a pesquisa. Segundo Silva e Sánchez Gamboa (2014), tal nível refere-se à “abordagem dos processos da pesquisa anunciados: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes, (des)consideração dos contextos)” (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 59). É um nível mais amplo e complexo que o anterior.

Pesquisas que atingem o nível teórico são aquelas que apresentam e desenvolvem os referenciais de explicação e compreensão usados durante a investigação. Segundo o autor, o nível teórico se relaciona com as questões conceituais, apresenta os autores, críticas e associação com outras teorias (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

Os estudos que abrangem os pressupostos epistemológicos apresentam as “concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 43).

Já aqueles que integram os pressupostos gnosiológicos fazem menção “às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar ou, em termos gerais, às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 43).

As pesquisas que atingem o nível dos pressupostos ontológicos se referem a categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade (espaço, tempo e movimento) (SÁNCHEZ

GAMBOA, 2006, p.43), ou seja, são as categorizações que revelam os princípios que formam o pesquisador, seu grupo de pesquisa quando vão organizar o processo de investigação na busca pelas respostas das questões elaboradas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

Ao observar os níveis de pesquisa, Masson (2022) apresenta a possibilidade da ontoepistemologia. A autora afirma que:

[...] é possível e desejável uma ontoepistemologia no processo de produção de conhecimento. Mesmo que o pesquisador não tenha plena consciência sobre os aspectos ontológicos e epistemológicos envolvidos na produção de conhecimento, eles estão presentes no desenvolvimento de sua pesquisa, embora nem sempre apresentados como unidade orgânica. (MASSON, 2022, p. 8).

Moon e Blackman (2017, não paginado) explicam que “a ontologia ajuda os pesquisadores a reconhecer o quão certos podem estar sobre a natureza e a existência dos objetos que estão pesquisando”, enquanto a epistemologia “está preocupada com todos os aspectos da validade, escopo e métodos de aquisição de conhecimento” (apud MASSON, 2022, p. 8).

Indo mais além, Mainardes (2022) apresenta a perspectiva ético-ontoepistemológica que foi desenvolvida, em um primeiro momento, por Karen Barad e Anna Stetsenko, pontuando que a segunda autora define a perspectiva ético-ontoepistemológica como ser-saber-fazer com vistas ao desenvolvimento de um posicionamento ativista transformador que consiste em pensar também nos desencadeamentos e contribuições sociais das pesquisas (MAINARDES, 2022). Dessa forma, a perspectiva ético-ontoepistemológica pode ser considerada como “uma estrutura conceitual que compreende a ética, a ontologia e a epistemologia como elementos inseparáveis” (MAINARDES, 2022, p. 9).

Assim, o autor identifica e formula contribuições que essa perspectiva (ético-ontoepistemológica) traz para o campo das políticas educacionais, tais como: o nível de coerência interna da pesquisa, a preocupação com o desenvolvimento de intervenções para atuar durante a prática social e a ética como um elemento central de preocupação durante o desenvolvimento da pesquisa (MAINARDES, 2022).

Desta forma, entendemos a importância da reflexão sobre questões éticas na pesquisa e que tais elementos devem permear todo o percurso da investigação, uma vez que, como Mainardes (2022) nos coloca, é um aspecto indissociável. É sobre esse assunto que discutiremos no item a seguir.

2.3 QUESTÕES ÉTICAS NA METAPESQUISA

Ressaltamos aqui a importância referente aos aspectos éticos, pois, como aponta Mainardes (2021), “a metapesquisa envolve questões e dilemas éticos” (MAINARDES, 2021, p. 35). Apesar dos dados usados nos levantamentos serem de acesso aberto, é preciso levar em conta que o objetivo da pesquisa a que se propõe o estudo em questão não é fazer o julgamento e exposição dos trabalhos e menos ainda de seus autores. O autor explica que “o metapesquisador precisa ter em mente que criará classificações variadas e que estas devem estar bem fundamentadas” (MAINARDES, 2021, p. 35) e, ainda, que o metapesquisador deve estar preparado para manejar diferentes perspectivas teóricas.

Concordamos que “a ética na pesquisa em Educação é uma questão que deve integrar o processo de formação de pesquisadores” (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 131). Desse modo, a autodeclaração de princípios e procedimentos éticos nas pesquisas em educação podem se configurar em um passo e exercício de reflexividade. Como os autores colocam, “na medida em que os futuros pesquisadores se apropriam das discussões sobre questões éticas, tornam-se mais capacitados para a explicitação dos princípios e dos procedimentos éticos relacionados às suas pesquisas” (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 131).

Buscamos com a presente pesquisa, uma análise de como as pesquisas em avaliação externa da alfabetização vêm sendo desenvolvidas e, também, quais são suas perspectivas epistemológicas. Sendo assim, reforça-se o compromisso e rigor metodológico nas análises e interpretação dos dados que serão levantados. Como esclarece Mainardes (2021), o objetivo da metapesquisa é fortalecer as pesquisas do campo e, ainda, que os autores “precisam ser tratados com cuidado, sensibilidade e respeito” (MAINARDES, 2021, p. 35). Nesse sentido, é importante, inclusive, explicitar todos os passos que serão desenvolvidos ao longo da pesquisa para que se compreenda os caminhos que o pesquisador optou por seguir, desde o início. Na subseção seguinte, apresentaremos a revisão de literatura e algumas reflexões desenvolvidas com base nos resultados obtidos a partir da mesma.

2.4 METAPESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura a partir das contribuições de Mainardes (2021) consiste em “uma etapa inicial em qualquer projeto de pesquisa, pois envolve a identificação, a avaliação e a interpretação de um corpo de conhecimentos já produzidos por outros pesquisadores” (MAINARDES, 2021, p. 26). Com a revisão de literatura, é possível, então, observar tendências sobre o que vem sendo pesquisado ou, ainda, facilitar a identificação de possibilidades para novos encaminhamentos.

Para a realização da revisão de literatura, foram feitas buscas nas plataformas e indexadores de consulta da produção acadêmica (Portal de Periódicos da Capes, Scielo, Educ@ da Fundação Carlos Chagas, Dialnet e DOAJ) ao longo do mês de novembro de 2021. Tais plataformas e indexadores foram considerados tendo em vista seu reconhecimento no âmbito acadêmico e por incluírem periódicos da área da Educação e periódicos específicos do campo da Política Educacional. Percebeu-se que existe uma grande quantidade de artigos e trabalhos que se empenham em discutir as políticas de avaliação externa e de larga escala, evidenciando que o campo é de fato uma área consolidada. Porém trabalhos que discutem e se encarregam de fazer “pesquisa sobre pesquisas”, estado da arte, revisão sistemática, entre outros trabalhos de levantamento, mapeamento e análise da produção acadêmica, que estejam relacionados às políticas de avaliação externa e/ou de larga escala, apresentam-se de modo mais escasso.

Nas consultas, foram empregados os seguintes termos: Avaliação em Larga Escala e Avaliação Externa. Não foram utilizados refinamentos relacionados a período temporal ou ano de publicação. Dessa forma, chegou-se aos resultados apresentados na Tabela 1. Importante destacar que, em alguns casos, um mesmo artigo era encontrado em mais de um indexador.

TABELA 1 - Resultados de artigos, por indexador

INDEXADOR DE PERIÓDICOS	RESULTADOS	TOTAL DE ARTIGOS SELECIONADOS
Portal de Periódicos CAPES	1607	12
SCIELO	633	
Educ@ FCC	48	
Dialnet	443	
DOAJ	292	

Fonte: A autora (2022).

Além dos indexadores acima consultados, outra busca foi realizada no *Google Scholar* com os mesmos termos empregados na busca anterior (Avaliação em Larga Escala e Avaliação Externa) a fim de verificar produções de outras naturezas com o objetivo de analisar um panorama mais amplo de como o tema em questão vem sendo abordado, e, com isso, foram selecionadas mais quatro produções. Assim, o total de trabalhos selecionados resultou em 16 produções¹³ de diferentes naturezas (artigos, dissertações, trabalho de conclusão de curso, capítulo de livro e ainda anais de eventos), como pode ser observado no quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 - Produções selecionadas (2012-2021)

(continua)

TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES)	ANO
Sistema de avaliação da Educação Básica: algumas repercussões na produção científica nacional	Artigo	ESQUINSANI	2012
A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008	Artigo	MARTINS; SOUZA	2012
Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Um estudo a partir da Produção Científica Brasileira (1996-2011)	Dissertação	OLIVEIRA JUNIOR	2013
Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011)	Artigo	BROIETTI; SANTIN; PASSOS	2014
Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011)	Artigo	OLIVEIRA JUNIOR; CALDERON	2014
Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014)	Artigo	BOLDARINE; BARBOSA; ANNIBAL	2017
Avaliação nacional da alfabetização: o que as pesquisas apontam?	Artigo	RAIMANN; LIMA	2018
Avaliação Externa e Gestão Escolar no Ensino Fundamental I: Uma Análise a partir de Periódicos Nacionais	TCC	SCHULTZ	2018
20 anos de produção científica sobre o SARESP (1996-2016): reflexões acerca dos desdobramentos na prática docente e da privatização	Artigo	TORREZAN; BERTAGNA; NAKAMURA	2018
Avaliação de Aprendizagem e Avaliação Externa: Uma análise Bibliométrica da Produção Científica	Artigo	ALVES	2020
Estado do conhecimento sobre avaliação em larga escala e gestão educacional	Artigo	CHIAPINTO; GOMEZ; LUNARDI	2020
Estado do conhecimento e as políticas de avaliação em larga escala como acesso ao ensino superior: o exame nacional do ensino médio em foco	Artigo	SANTOS; GUMBOWSKY	2020
Estudo da Arte: Avaliação em Larga-Escala-Prova Brasil 2013 a 2017	Capítulo de Livro	AGUERA; SOLIGO	2021

¹³ As referências completas e localização das produções selecionadas estão apresentadas no Apêndice B – levantamento de estudos relacionados à análise da produção acadêmica sobre políticas de avaliação em larga escala.

QUADRO 1 - Produções selecionadas (2012-2021)

(conclusão)

TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES)	ANO
Definição de Política de Avaliação em Periódicos Acadêmicos Brasileiros: Uma Revisão Bibliográfica do Período de 1997 a 2020	Resumo Expandido	CHAPPAZ; BRAVO; ALAVARSE	2021
Sistema de Avaliação da Educação Básica: Revisão Sistemática de Literatura	Artigo	SOARES; SOARES; SOUZA	2021
Estado do Conhecimento: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Artigo	SOUZA; DIAS	2021
TOTAL		16	

Fonte: A autora (2022).

É oportuno ressaltar que as buscas foram realizadas com base em trabalhos que se encarregavam de fazer a análise de políticas de avaliação em larga escala da Educação Básica, de modo a obter uma visão do todo dentro do que se vem pesquisando com relação às políticas de avaliação em larga escala no país. Observou-se que o número maior de produções trata do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em linhas gerais. Apenas dois artigos encontrados abordam especificamente as políticas de avaliação voltadas para a etapa da alfabetização.

Como o objetivo da presente pesquisa são as políticas de avaliação da alfabetização, apresentamos a seguir as principais conclusões dessas duas produções.

No artigo intitulado “Avaliação Nacional da Alfabetização: o que as Pesquisas Apontam?”, as autoras buscaram sanar a seguinte indagação: “como as teses e dissertações abordam a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no Brasil?” (RAIMANN; LIMA, 2018, p. 27). Inicialmente as autoras contextualizam a importância de se realizar estudos sobre o estado do conhecimento, pois estes “sinalizam esforços para compreender como se tem constituído a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, respondendo aspectos e dimensões em distintos contextos e lugares” (RAIMANN; LIMA, 2018, p. 28).

Para ajudar a compor as análises, as autoras realizaram suas buscas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, ainda, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no período correspondente a 2013-2017. O ano inicial de busca é 2013, abrangendo todas as áreas de conhecimento, pois foi o primeiro ano de aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Desse modo, realizaram a análise de 17 produções, entre teses e dissertações, as quais apontam que cerca de 70% dos trabalhos investigados

mostram que a avaliação externa serve como instrumento especialmente de controle, tanto para o trabalho do professor quanto na determinação do currículo.

O artigo em questão compõe parte de um projeto mais amplo de mestrado (LIMA, 2019) que busca investigar como a ANA interfere na prática de professores no município de Jataí, localizado no estado de Goiás. O referido texto apresenta pontos de contato com a presente dissertação, ao passo que se interessa pelo mesmo tema, mas distancia-se no que se refere aos objetivos, procedimentos metodológicos e referencial teórico, ou seja, não se refere à metapesquisa.

O outro artigo intitulado “Estado do Conhecimento: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)” (SOUZA; DIAS, 2021) faz parte de uma pesquisa de mestrado mais abrangente relacionada à fase inicial da alfabetização, em que os autores fizeram um levantamento a fim de mapear as principais temáticas desta área, utilizando-se da metodologia do estado do conhecimento para atingir o objetivo a que se propõem. Como recorte temporal os autores escolheram 2013-2018, uma vez que, considerando também o fato de o ano de 2013 ser o ano inicial da aplicação da ANA. Os termos pesquisados foram “Avaliação Nacional da Alfabetização” e, como refinamento, buscou-se produções do campo da educação. Ao todo, os autores levantaram 24 produções, entre teses e dissertações, com isso, realizaram o tratamento dos dados, a análise e síntese de cada uma. Além das buscas, no Banco de teses e dissertações da CAPES, os autores realizaram buscas na “*Scientific Electronic Library Online* (SciELO)” e, ainda, nos Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), totalizando mais cinco produções relacionadas à avaliação em larga escala da Educação Básica no Brasil. Como reflexão e conclusão final, os autores evidenciaram que a abordagem da Avaliação Nacional da Alfabetização é restrita e ainda pouco debatida (SOUZA; DIAS, 2021).

Embora trate da mesma temática, o artigo e, conseqüentemente, a dissertação que resultou de tal projeto (SOUZA, 2019) diferenciam-se da pesquisa aqui desenvolvida, uma vez que o estado do conhecimento é parte integrante dos projetos de pesquisa e tratado como processo inicial de cada trabalho. Assim, o problema, os objetivos, os procedimentos metodológicos e o referencial teórico abordados se distanciam dos que são tratados no decorrer desta dissertação, que tem o propósito de realizar metapesquisa.

Como são trabalhos (LIMA, 2019; SOUZA, 2019) que se aproximam da temática geral desta dissertação, os mesmos estão contemplados no levantamento das teses e dissertações sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização (Apêndice C). No entanto, não fazem parte da revisão de literatura, nesta seção, por não se tratar de trabalhos de metapesquisa.

Dentre os 16 trabalhos selecionados, embora não trate das políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, é relevante destacar, diante do objetivo da presente pesquisa, um resumo expandido apresentado na 40ª Reunião da ANPEd (CHAPPAZ; BRAVO; ALAVARSE, 2021). O referido resumo aborda as definições de política de avaliação expressas nas produções acadêmicas, e tem como conclusões pontos interessantes de modo a observar algumas tendências, entre as quais:

a) “autores que utilizam tal expressão como sinônimo de sistemáticas de avaliação já existentes” (CHAPPAZ; BRAVO; ALAVARSE, 2021, p. 1) formam a maior parte dos casos analisados. Esse grupo “compreende “política de avaliação” como iniciativas de avaliação em larga escala” (CHAPPAZ; BRAVO; ALAVARSE, 2021, p. 1), seja o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio, entre outros.

b) “autores que entendem política de avaliação como iniciativas de avaliação mais amplas, incluindo diferentes objetos de avaliação e dados de contexto” (CHAPPAZ; BRAVO; ALAVARSE, 2021, p. 1). Nesta concepção, os autores consideram que avaliações internas, autoavaliação, avaliação docente também estão compreendidas na política de avaliação.

c) “autores que trazem diferentes políticas educacionais como componentes ou delimitadores do entendimento do que seria uma política de avaliação em curso. (CHAPPAZ; BRAVO; ALAVARSE, 2021, p. 1). Segundo os autores, estão inseridos nesta tendência os planos de Educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros.

A partir dos levantamentos e análises feitas com base nos resultados observados e dos trabalhos selecionados, conclui-se o seguinte:

a) Há uma vasta literatura sobre avaliação em larga escala, avaliação externa, políticas de avaliação;

b) Existe um número reduzido de estudos que podem ser classificados como “pesquisa sobre pesquisas” de políticas de avaliação;

c) Os estudos que têm como objeto as pesquisas sobre políticas de avaliação voltadas especificamente para a alfabetização são ainda escassos.

Com base nos pontos expostos acima, construímos o questionamento que permeia este trabalho, ou seja, buscamos compreender de que maneira as pesquisas que abordam as políticas de avaliação da alfabetização vêm apresentando e desenvolvendo seus referenciais teóricos e epistemológicos na construção de seus objetos de estudo.

Com o desenvolvimento deste capítulo, foi possível compreender quais etapas constituem a metapesquisa, bem como as suas possibilidades de análise e quais dessas possibilidades serão empregadas neste estudo. A partir da revisão de literatura, observamos que os trabalhos que se empenham em realizar estudos referentes à produção acadêmica sobre as políticas de avaliação em larga escala para a alfabetização são escassos, demonstrando, assim, que a análise que será realizada nesta dissertação poderá contribuir para o campo em questão.

2.5 METAPESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO

A primeira etapa no desenvolvimento desta dissertação tratou de empreender uma busca para tomar ciência do que já foi produzido sobre pesquisas que analisam questões teórico-epistemológicas e/ou realizam revisão de literatura referentes às políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, com o objetivo de observar as contribuições e reflexões já desenvolvidas relacionadas à temática de investigação e, ainda, identificar possíveis lacunas.

Uma vez realizada a revisão de literatura, observamos a escassez de estudos relacionados às pesquisas sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização e, com isso, estabelecemos a questão central deste estudo, que é analisar as principais características teórico-epistemológicas de teses e dissertações sobre políticas de avaliação em larga escala da Alfabetização nos Programas de Pós-Graduação da área da Educação no Brasil. Para tanto, a investigação iniciou com o levantamento de teses e dissertações disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos Dados Abertos da mesma instituição, dentro do período disponível, ou

seja, a partir de 1987 até 2021. Além de coincidir com as primeiras discussões, implementações e aplicações das avaliações em larga escala no país que datam a partir do final da década de 1980. Tal recorte temporal foi adotado para que fosse possível encontrar o maior número de trabalhos a partir de uma busca minuciosa, tornando o levantamento o mais completo possível.

Para a realização deste levantamento, foram relacionados todos os trabalhos referentes à Avaliação Externa e/ou em larga escala da alfabetização defendidos em programas acadêmicos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, disponíveis nas bases consultadas. Ao todo, foram localizadas, categorizadas e catalogadas, em um banco de dados, 87 produções acadêmicas, teses e dissertações, que serão apresentadas no quarto capítulo desta dissertação.

Os trabalhos selecionados foram agrupados e organizados em um arquivo de modo a criar um banco de dados contendo as informações de identificação, referências e resumos. A partir da leitura, as teses e dissertações foram categorizadas de acordo com as similaridades das abordagens e temáticas apresentadas.

Com isso, os 87 trabalhos foram organizados em 9 categorias, conforme pode ser evidenciado no Apêndice C. Destas categorias, foram selecionados, para a leitura na íntegra e análise, aqueles que em seu desenvolvimento se debruçaram a discutir temáticas relacionadas à política educacional, totalizando, então, 25 produções acadêmicas. Tal opção se justifica pela coerência à linha de pesquisa do estudo aqui apresentado, não sendo considerados na amostra os trabalhos que focalizam questões eminentemente técnicas do processo de alfabetização, tais como: a formação do leitor, apropriação da escrita e o sistema alfabético, relações grafema-fonema, processos cognitivos da aprendizagem, entre outras habilidades relacionadas ao desenvolvimento da alfabetização e suas dimensões linguísticas.

Dessa maneira, para atingir os objetivos e realizar a investigação a que se propõe o trabalho em questão, a pesquisa desenvolvida consiste em uma metapesquisa ancorada na proposta apresentada por Mainardes (2021, p. 31-33), a qual contempla uma diversidade de aspectos. De modo mais específico, serão contemplados os seguintes aspectos:

- a) abrangência;
- b) tipo de pesquisa;

c) perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, enfoque epistemológico e evidências de uma perspectiva ético-ontopistemológica;

d) nível de abordagem/abstração (descrição, análise, compreensão).

Como já mencionado anteriormente, para a realização da metapesquisa, outros elementos podem ser analisados a depender do tema de investigação. Tendo em vista essa questão, serão incluídos na análise os seguintes aspectos:

e) Sobre política educacional: os trabalhos apresentam uma discussão sobre política educacional? Em que parte do texto essa discussão é apresentada? Quais autores e obras embasam tais discussões?

f) Sobre avaliação em larga escala: os trabalhos apresentam uma discussão sobre avaliação em larga escala? Qual o posicionamento em relação à avaliação em larga escala? Quais autores e obras fundamentam esses aspectos?

g) Sobre alfabetização: os trabalhos apresentam uma discussão sobre alfabetização? Qual é a concepção de alfabetização que os trabalhos trazem? Quais autores e obras a fundamentam?

Para subsidiar a análise dos dados compilados, foi utilizado um *software* de edição de planilhas para a sistematização dos dados¹⁴ e para a geração de elementos gráficos e visuais, a fim de apresentar de maneira mais clara as informações coletadas.

Assim, à luz das contribuições dos estudos epistemológicos da política educacional, será possível definir os encaminhamentos para a realização da metapesquisa sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização e, a partir das análises, observar como essa temática se constitui dentro do campo para que, em seguida, possam ser delineados encaminhamentos, reflexões e contribuições.

Nos próximos capítulos, abordaremos a respeito das duas temáticas específicas envolvidas na metapesquisa realizada nesta dissertação: as políticas de avaliação em larga escala e as concepções de alfabetização.

¹⁴ Apêndice E.

3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

O objeto de estudo desta dissertação são as questões teórico-epistemológicas de produções acadêmicas que tratam das políticas de avaliação em larga escala da alfabetização. Entendemos que para a análise dessas questões faz-se necessário a abordagem de conceitos e categorias mais específicos, relacionados à temática investigada (MAINARDES, 2021). Sendo assim, o objetivo deste capítulo é apresentar uma reflexão acerca da temática da avaliação educacional, em especial as políticas de avaliação em larga escala. Dessa forma, aborda-se sobre os níveis e dimensões do ato de avaliar, o histórico das avaliações em larga escala no Brasil e suas metodologias, e, ainda, limites, possibilidades, conceitos e concepções que envolvem tal política.

Para tanto, utilizamos para as reflexões apresentadas, as contribuições de autores que se dedicam ao estudo da avaliação educacional, tais como: Brandalise *et al.* (2020), Freitas *et al.* (2019), Bauer (2019), Bauer e Tavares (2013), Gatti (2013), entre outros.

3.1 NÍVEIS E DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

Como já constatado a partir da revisão de literatura, anteriormente apresentada, o campo das avaliações é de fato uma área consolidada, porém nos deparamos com uma diversidade de conceitos que se relacionam com esse tema em questão. Há, por exemplo, diferentes níveis e dimensões que a avaliação pode assumir, a depender de como é elaborada e aplicada, bem como, para qual ou quais objetivos ela será considerada.

Segundo Brandalise *et al.* (2020), “a avaliação educacional é uma prática social que se refere aos processos de construção de sentidos, de significados e de conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades sociais” (BRANDALISE *et al.*, 2020, p. 11). Assim, “a avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno” (FREITAS *et al.*, 2019, p. 16).

O processo avaliativo é inerente ao ambiente escolar e é carregado de elementos simbólicos que podem significar avanços ou barreiras importantes para os estudantes, podendo resultar em “efeitos motivacionais colaterais” (FREITAS *et al.*, 2019, p. 25), especialmente para aqueles que estão inseridos nos ambientes sociais

menos favorecidos. Portanto, o ato de avaliar está além das questões eminentemente técnicas, como nos explica Freitas *et al.* (2019, p. 26):

É importante, então, ampliarmos o nosso conceito de avaliação para incluir práticas avaliativas que estejam além daquelas usualmente enfatizadas e que se limitam ao processo instrucional de verificação de conteúdos. Há mais que isso nos processos de avaliação.

Pensando nisso, é importante refletir sobre as dimensões e níveis em que a avaliação está presente no cotidiano das instituições de ensino, pois cada uma tem especificidades próprias que se materializam durante todo o processo educativo dos estudantes. Assim, Freitas *et al.* (2019) apresenta-nos três níveis da avaliação, em que cada um possui estreita relação entre si:

- a) Avaliação da aprendizagem: ocorre nas salas de aula e espaços escolares sob responsabilidade dos professores associada com a condução do trabalho pedagógico e não pode ou não deveria ser considerado um fim do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação tem forte conotação subjetiva, pois, como pontua Freitas *et al.* (2019), pode ocorrer em diferentes espaços de modo formal (relacionado com a aplicação de provas e testes, atividades avaliativas, trabalhos, entre outras) ou ainda de modo informal, porque envolve o que os autores denominam de “juízos de valor”, quando levam em consideração questões disciplinares ou comportamentais; amplamente pautado pelas relações afetadas pelo que Bourdieu (1989) apresenta como poder simbólico, as quais são estabelecidas entre os agentes envolvidos neste processo. Assim, a avaliação da aprendizagem “envolve um tripé constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal” (FREITAS, *et al.*, 2019, p. 24).
- b) Avaliação institucional: é organizada pelas instituições escolares e os agentes pertencentes ao seu segmento, Freitas *et al.* (2019) nos coloca que é uma avaliação interna que confere às escolas “a liberdade de delinear a sua própria fisionomia educativa, levando em conta seu contexto, limites e virtudes” (FREITAS, *et al.*, 2019, p. 37).
- c) Avaliação em larga escala: ou avaliação de redes de ensino, atribuída ao poder público, especialmente o federal, pensada para ser

um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que

permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. (FREITAS, *et al.*, 2019, p. 47).

Pensando na articulação de como os resultados das avaliações em larga escala podem afetar a questão do cotidiano escolar, Sousa (2020) esclarece que

A interpretação dos desempenhos dos estudantes nas avaliações em larga escala pode se constituir em um dos elementos que informa decisões que visem a melhoria do trabalho escolar, desde que interpretados à luz do projeto pedagógico da escola e em articulação com as condições intra e extraescolares. Um trabalho dessa natureza supõe lidar com os resultados das avaliações em larga escala como um dos indicadores a ser considerado na avaliação do trabalho escolar. (SOUSA, 2020, p. 3).

Cada uma das dimensões que a avaliação pode assumir apresentam características próprias e difundem questões que são pertinentes às suas especificidades, fazendo parte e afetando no cotidiano do ambiente escolar, uma vez que todas estão relacionadas e interferem uma na outra.

Desse modo, os profissionais que atuam nas instituições escolares e estão inseridos neste contexto podem refletir e atuar à medida que essas questões repercutem no trabalho pedagógico.

Neste ponto, podemos estabelecer um paralelo entre a prática profissional no campo da educação e o Posicionamento Ativista Transformador (*Transformative Activist Stance*) proposto por Anna Stetsenko¹⁵. Com base nas ideias dessa autora, Mainardes (2022, p. 8) explica que “o posicionamento ativista transformador sugere que os pesquisadores e os participantes nunca deixem de atuar como agentes de mudança colaborativos, ou ativistas, em vez de serem meros observadores ou intérpretes da realidade”.

Ressaltamos que Mainardes (2022) pontua esses elementos no contexto da pesquisa em política educacional, mas, do mesmo modo, podemos trazer para a prática pedagógica, pois, da mesma forma que o pesquisador, o professor em sua prática também pode adotar o posicionamento ativista transformador.

Com relação à avaliação da aprendizagem, o professor pode atuar com um posicionamento ativista transformador a partir do momento que ele não limita a avaliação de forma excludente que culmine na desistência do estudante e que vá

¹⁵ A autora é psicóloga, formada na Universidade Estatal de Moscou e atualmente é professora/pesquisadora na *The City University of New York*.

adiante tornando-a integradora, pensada para o desenvolvimento e avanço contribuindo de fato com ele, o papel do professor, neste sentido, é fundamental.

Na avaliação institucional, o posicionamento ativista transformador pode se desenvolver quando a escola apresenta um projeto político pedagógico coerente e coeso. Ou ainda, quando os profissionais que nela atuam não praticam o ato avaliativo como mero processo formal e sim porque está em consonância com a instituição em que exerce sua atividade pedagógica.

Quando envolve a dimensão das avaliações em larga escala, o posicionamento ativista transformador pode estar relacionado ao entendimento por parte dos profissionais da educação a respeito dos limites e possibilidades das políticas de avaliação em larga escala.

Nesta subseção, tratamos dos níveis e dimensões que as avaliações podem assumir com base na classificação de Freitas *et al.* (2019), tendo sempre em mente os posicionamentos que podemos assumir à medida que essas dimensões são vivenciadas no cotidiano escolar. Das dimensões apresentadas acima, esta dissertação está concentrada no terceiro nível mencionado, das avaliações em larga escala, e é sobre elas que trataremos nas subseções a seguir, tentando compreendê-las enquanto política.

3.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CARACTERÍSTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Nesta subseção, situamos as principais características da avaliação em larga escala a partir da sua tipologia, abrangência e temporalidade, bem como, mencionamos alguns limites e possibilidades deste tipo de política avaliativa.

Quanto à tipologia, as avaliações em larga escala podem ser internas ou externas. Segundo Kailer; Presaniuk e Barbosa (2020), a avaliação externa “pode indicar a avaliação de escolas por profissionais ou instituições externas ao contexto, contemplando toda a escola ou parte das ações institucionais” (KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020, p. 113).

A avaliação interna é aplicada por profissionais da própria escola que se organizam para atender às demandas, é o que ocorre, por exemplo, com a Prova

Paraná¹⁶, em que a Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (Seed-PR) envia para as instituições a proposta de avaliação e internamente ocorre a organização para a aplicação.

No que se refere à abrangência, as avaliações podem ser censitárias ou amostrais. Avaliações amostrais em geral pegam uma amostra de um todo, ou seja, nem todas as escolas da série/ano/etapa serão avaliadas, somente parte delas para, assim, gerar dados com base em estatísticas.

Avaliações censitárias são aquelas aplicadas para os estudantes de todas as escolas da série/ano/etapa que está sendo proposta. Para Freitas (2014), lugares que optam pela avaliação censitária, podem apresentar políticas de responsabilização, centralizando a responsabilidade pelo bom ou mal desempenho em algum agente do ambiente escolar, em especial a responsabilização docente.

No âmbito da responsabilização, Dickel (2016), pautada nas ideias de Anderson (2005), pontua que existem três tipos de responsabilização que atingem os professores(as). São elas:

1^a) É descrita como a mais branda: referem-se “à conformação de suas condutas aos estatutos e regulamentos próprios da profissão docente diante de resultados produzidos pela escola, vistos como decorrentes das características dos alunos” (DICKEL, 2016, p. 197).

2^a) Segundo a autora, faz menção à adesão dos professores às normas profissionais. Relaciona-se com parâmetros instaurados pelas práticas profissionais ou, ainda, através de discursos normalizadores a respeito das responsabilidades profissionais dos professores. Em geral, legitimado nas definições curriculares, a exposição em documentos oficiais do que se considera padrão de comportamento para um professor. “Nesse caso, o docente é responsabilizado perante seus pares pelo resultado de sua adesão ou não aos padrões estabelecidos” (DICKEL, 2016, p. 197).

3^a) Este tipo de responsabilização, segundo a autora, é a mais intensa das já apresentadas, pois baseia-se em resultados da escola relacionados às aprendizagens

¹⁶ Prova Paraná é uma iniciativa de política de avaliação em larga escala direcionada aos estudantes paranaenses, que, segundo a Seed-PR, tem por objetivo identificar as dificuldades apresentadas, bem como as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Sua primeira aplicação ocorreu em 2019 e, desde o ano de 2022, vem sendo aplicada trimestralmente para todas as séries/anos e componentes curriculares.

dos alunos. “Nesse caso, o professor deve responder por elas não somente diante de seus pares, mas também diante do público em geral” (DICKEL, 2016, p. 197).

Em geral, também costumam-se estabelecer ranqueamentos a partir dos resultados, para acentuar a responsabilização e estimular a competição entre instituições e profissionais. A exemplo das bonificações ofertadas àqueles que apresentam melhor desempenho nas avaliações.

No que se refere a periodicidade, Prust (2021) pontua que as avaliações podem ser transversais ou longitudinais. As avaliações transversais ocorrem dentro de um tempo estabelecido. Em geral, é um recorte temporal menor, que auxilia a observar a realidade num dado momento histórico.

A avaliação longitudinal abrange uma linha histórica de um período mais extenso, nesse sentido, é possível observar tendências, características marcantes devido a esse período maior analisado.

No Brasil, por causa das discontinuidades de governos, a avaliação longitudinal fica comprometida devido à alteração de políticas e ao rompimento e substituições de uma avaliação por outra, dificultando, portanto, o estabelecimento de tendências como fora mencionado.

Em resumo, as classificações apresentadas podem ser observadas, de modo sintetizado, no Quadro 2 abaixo:

QUADRO 2 - Classificação das Avaliações em Larga Escala

CLASSIFICAÇÃO		
TIPOLOGIA	Interna	Externa
ABRANGÊNCIA	Censitária	Amostrai
PERIODICIDADE	Transversais	Longitudinais

Fonte: A Autora (2022).

Nota: Elaborado a partir de Prust (2021).

Em síntese, observamos que a implementação das avaliações em larga escala pode apresentar limites, bem como possibilidades e potencialidades, exemplificados a seguir.

Entre os limites, podemos citar:

- a) A extensão do território brasileiro, o Brasil apresenta o país com a quinta maior extensão territorial do planeta, essa característica reflete uma

diversidade de realidades, e isso pode se configurar como um limite se não considerarmos na aplicação de uma avaliação em larga escala.

- b) As discontinuidades políticas e de governo, como já elencado anteriormente.
- c) A avaliação em larga escala não deve ser a única maneira de aferir a qualidade na educação, pois essa definição é complexa e exige a reflexão acerca de outros elementos a serem considerados (BELLONI, 2003), (SOUZA *et al.*, 2005).
- d) Os resultados podem ser utilizados para definir alocação de recursos, porém, não deve ser feita a partir do ranqueamento, competição entre instituições e responsabilização docente.

Embora existam uma série de limites, no sentido oposto também podemos elencar algumas potencialidades:

- a) Quando bem-organizadas podem gerar dados estatísticos importantes. (FREITAS *et al.*, 2019).
- b) Seus resultados podem ser analisados dimensionando políticas educacionais mais adequadas. (FREITAS *et al.*, 2019).
- c) Os dados podem contribuir para novas pesquisas na área. Quando articulados com outros elementos, podem contribuir para compreensão do sistema educacional brasileiro.

Com o desenvolvimento desta subseção, podemos compreender as possíveis classificações das avaliações em larga escala e, ainda, refletir a fim de enumerar limites e possibilidades que envolvem a política que vem sendo discutida nesta dissertação.

Em seguida, apresentamos concepções e posicionamentos que se relacionam com as avaliações em larga escala, levando em consideração o contexto político e econômico em que elas são elaboradas e desenvolvidas.

3.3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Nesta subseção, exploramos os conceitos que abarcam as concepções de avaliação em larga escala. Para tal, buscaremos suporte nos conceitos que cercam o contexto de surgimento das avaliações em larga escala, que se referem à nova gestão

pública e o gerencialismo no âmbito das reformas educacionais e do Estado como um mecanismo de controle e regulação.

Nos últimos anos, presenciamos fortemente movimentos de mudança no que tange à educação, tais reformas podem ocorrer em inúmeras áreas do campo educacional, do currículo à gestão. Segundo Popkewitz (1997), “a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições” (POPKEWITZ, 1997, p. 21), além de se configurar como uma forma de regulação social.

Em geral, a maior parte desses tipos de propostas não consideram as especificidades da educação, uma vez que quem propõe essas reformas não pertence ao mesmo grupo de pessoas que farão a implementação delas. Nesse sentido, Souza (2003) aponta que “mesmo quando produzem propostas modernizantes, essas políticas aparentemente não se centram em observar a escola em toda sua complexidade, como uma instituição dona de uma cultura própria” (SOUZA, 2003, p. 18).

Ao analisar mais profundamente os processos, contextos e justificativas das reformas educacionais como uma mudança com vistas à qualidade, ou como “uma prática política e social” (POPKEWITZ, 1997, p. 21), observamos “um profundo vínculo entre os objetivos da maioria das reformas educacionais e os seus aspectos de natureza econômica” (SOUZA, 2003, p. 23). Especialmente com intuito no encaminhamento gerencial da educação com foco na “economia, eficiência e efetividade” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 362).

Cabe lembrar que não há nenhum problema pensar em avanços no que se refere à questão da melhoria da qualidade do ensino, porém é importante refletir no modo como as reformas são pensadas e implementadas, quais ideais e a quem elas servem. Nesse sentido, Souza (2003) chama atenção, pois “há um sério problema com as reformas mais contemporâneas, calcadas em princípios do individualismo liberal” (SOUZA, 2003, p. 24). O autor reflete ainda:

As reformas educacionais, então, estão sempre voltadas para a mudança, mais radical ou menos radical, das relações e condições sociais? Aparentemente sim, mas isto nem sempre ocorre. Isto é, muitas vezes o objetivo da reforma é de transformar ou romper com uma dada prática social, mas ao desconsiderar as formas pelas quais as escolas reagem ao recebimento das suas determinações, as reformas falham – mesmo que parcialmente. E ainda, e principalmente, em alguns casos as reformas buscam mudar tudo para deixar tudo do mesmo jeito que estava... (SOUZA, 2003, p. 27).

Como, na maior parte das vezes, os formuladores das reformas não são em geral, de fato, quem implementa tais políticas, é necessário pensar em maneiras de garantir que as reformas sejam aplicadas; assim sendo, uma dessas formas é através da aplicação dos testes padronizados e em larga escala. Conforme Bauer, Alvarse e Oliveira (2015, p. 1367),

As reformas educativas implantadas nas últimas décadas caracterizam-se, entre outros traços, pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação. Isso tem ocorrido de modo peculiar em cada país e, no Brasil, observa-se a difusão dessas avaliações, por meio de provas padronizadas.

Na mesma direção, Bernardo e Cecilio (2015) também apontam a aplicação de políticas de avaliação em larga escala como justificativa para sustentar as reformas propostas:

Além da preocupação com o modelo público não estatal, os pacotes para a superação da crise financiados pelas agências, se preocupam com a sustentabilidade das reformas, as quais devem perpassar pelo aprofundamento no capital humano e social dos países periféricos; nesse sentido, a educação passa a ser considerada investimento, e por isso exigem que se construam índices de avaliação para a educação". (BERNARDO; CECILIO, 2015, p. 279).

Ao analisar o aspecto gerencial das reformas atuais, percebe-se inúmeras vezes uma reconfiguração do papel do Estado, como afirmam Bernardo e Cecilio (2015): "a reformulação do aparelho do Estado passa pela redefinição de suas formas de governar, que deveria se fazer por meio do incentivo à economia mista, ou seja, das parcerias entre o Estado e a sociedade civil" (BERNARDO; CECILIO, 2015, p. 276).

Assim sendo, notamos cada vez mais a presença e o desenvolvimento de parcerias público-privadas reforçando os interesses mercadológicos de empresas, associações e institutos privados(as), também pensando e propondo políticas educacionais de acordo com os seus interesses, culminando em uma nova gestão pública.

Levando em consideração todos os elementos apresentados, elencamos três posicionamentos ou concepções referentes às avaliações em larga escala:

- a) Aqueles(as) que se posicionam contra, a partir de um posicionamento crítico. Em geral, esses autores e pesquisadores se justificam no sentido de

que as avaliações não levam em consideração as diferentes realidades existentes no país e, portanto, não podem ser consideradas de nenhuma maneira. Essa perspectiva pode ser observada em Esteban (2012).

- b) Aqueles(as) que se posicionam e argumentam a favor, sem fazer qualquer crítica à forma como as avaliações são propostas e aplicadas. Normalmente, esta perspectiva é percebida nos órgãos propositores das avaliações, especialmente as secretarias de educação que contribuem para a aplicação e pressionam por bons resultados, independente das especificidades vivenciadas nas diferentes instituições escolares.
- c) Aqueles(as) que apresentam um posicionamento moderado, no sentido de compreender possíveis potencialidades, no levantamento de dados, por exemplo, mas fazendo observações cuidadosas, tais como o modo como os resultados são usados. Nesta perspectiva, podemos citar Freitas (2014; 2019).

Tendo em vista essas concepções, é a partir dessa última perspectiva, ou seja, um posicionamento moderado, que compreendemos as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização nesta dissertação.

Em seguida, apresentaremos uma breve trajetória histórica relacionada à aplicação das avaliações em larga escala no Brasil, uma vez que lançar nossos olhares para a linha histórica, ou seja, para o passado, ajuda-nos a compreender os contextos e detalhamentos que abrangem a compreensão dessa política nos dias de hoje.

3.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Desde a aplicação da primeira avaliação em larga escala no Brasil, passaram-se pouco mais de trinta anos. Nesse sentido, três décadas carregam consigo uma trajetória histórica importante, e é sobre esse retrospecto que trataremos nesta subseção.

Embora as primeiras aplicações de avaliações em larga escala no país datem oficialmente a partir do final da década de 1980, Bauer (2019) aponta que

cabe reconhecer que o interesse por formas de avaliação que pudessem auxiliar na administração e gestão dos sistemas de ensino não é um fenômeno recente, desencadeado em fins do século XX, sob a égide do denominado neoliberalismo. Coelho (2008) relembra que, no âmbito do

Estado brasileiro, a discussão sobre a necessidade de avaliações que pudessem servir como instrumento de administração do sistema educacional remonta à década de 1930, sendo tais iniciativas comumente associadas à construção científica de fatores de qualidade, eficiência e produtividade do sistema. (BAUER, 2019, p. 2).

Ainda neste sentido, Gatti (2013) nos esclarece e salienta que

para traçar a trajetória das avaliações de desempenho de redes de ensino, tomemos como ponto de partida os anos 1960. Foi nessa década que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida. Essa foi a década em que a preocupação com a operacionalização dos objetivos de ensino e as técnicas de ensino ganhou fôlego. (GATTI, 2013, p. 30).

Entretanto, entre a década de 1960 até meados de 1980, pouco se avançou no sentido de criar e implementar sistemas de avaliação no país, embora a discussão já estivesse presente nesse período, ficando mais restrita à aplicação de vestibulares.

Em geral, de acordo com Gatti (2013), um marco importante a ser considerado nesta linha histórica é a avaliação do Programa de expansão e melhoria do ensino no meio rural do Nordeste brasileiro, compreendido como EDURURAL, entre 1981-1985, que teve a finalidade de apresentar “aspectos do ensino multisseriado, das condições das escolas, do perfil dos professores e os impactos nos investimentos em capacitações e das incidências das condições familiares na aprendizagem escolar” (BARBOSA; KAILER, 2020, p. 215).

De modo sistematizado, ocorreu no país, em 1988, a primeira versão do SAEP, “que lançou as bases para uma política de avaliação federal mais abrangente que, atualmente, atinge os diversos níveis de ensino, da Educação Básica à Pós-Graduação” (BAUER; TAVARES, 2013, p. 9). Este sistema, denominado inicialmente como projeto piloto, foi logo mais, em 1990, concebido como Saeb¹⁷.

Com o desenvolvimento do Saeb¹⁸, foi consolidada a política avaliativa em larga escala no país e a partir disso tais políticas passaram a expandir, inclusive com a

¹⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica formado por duas avaliações (ANEB e Anresc). A Avaliação Nacional da Educação Básica, concebida como ANEB, é uma avaliação amostral voltada aos estudantes das redes públicas e privadas de áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) é censitária e aplicada aos estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, em todas as esferas administrativas (federal, estadual e municipal), que apresentem no mínimo vinte alunos matriculados na série/ano em que será aplicada. Ela é também denominada de Prova Brasil e fornece dados que são utilizados no cálculo do IDEB (INEP, 2022a).

¹⁸ O apêndice A (Histórico do Saeb) desta dissertação, já referenciado anteriormente, contempla as alterações e aprimoramentos feitos ao longo de todas as edições do Saeb, desde 1990-2019.

proposição de alguns estados, como Paraná, Minas Gerais, São Paulo e Ceará, conforme pontua Gatti (2013). Sua implementação foi realizada de modo experimental em 1990 e nacionalmente a partir de 1995.

Com relação aos processos de expansão das avaliações, Bauer (2019) ressalta que

foi a partir do final da década de 1990 que se expandiu um modelo de avaliação concretizado por meio de testagens em larga escala, que ganhou centralidade na administração e gestão das redes de ensino de estados e municípios brasileiros. Essa centralidade da avaliação para a gestão é expressa, inclusive, por sua presença nos últimos planos nacionais de educação. (BAUER, 2019, p. 2).

Atualmente o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 prevê “a avaliação em um papel central, também fazendo referência ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como orientador para as políticas públicas educacionais” (BAUER, 2019, p. 3).

Considerando que avaliações em larga escala são aquelas aplicadas a um número elevado de estudantes, elencamos, aqui, os exames nacionais e avaliações que não fazem parte do Saeb.

Entre elas, destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que teve sua primeira versão aplicada no ano 1998, que segundo Freitas (2013, p. 46), foi desenvolvido “para avaliar, anualmente, as competências e as habilidades dos concluintes ou dos egressos da Educação Básica” e desde a sua primeira aplicação já sofreu alterações de formato, sendo a mais importante em 2009.

No ano 2000, presenciamos a primeira versão aplicada do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No Brasil, a aplicação e operacionalização fica sob responsabilidade do Inep, consistindo em um estudo comparativo em nível internacional aplicado no intervalo de 3 anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁹.

Com o desenvolvimento do IDEB, em 2005, temos a aplicação da versão inicial da Prova Brasil destinada a estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, de redes públicas de ensino de áreas urbanas e rurais, que, como observa Freitas (2013), tem por objetivo desenvolver a cultura avaliativa, complementando, ainda, que

¹⁹ Segundo informações do INEP, “os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem” (INEP, 2022b).

a política de centralização de decisões e controles de resultados dos sistemas educacionais foi aprofundada com a introdução da Prova Brasil. Com esta iniciativa o governo federal estendeu até as unidades escolares de ensino fundamental público urbano a sua ação avaliativa relativa aos resultados, baseando-se na qualidade conforme concebida no SAEB. (FREITAS, 2013, p. 50-51).

Em 2007, verificamos a introdução das avaliações que tratam especificamente das séries iniciais a fim de verificar as questões da alfabetização. É o primeiro momento em que a Provinha Brasil foi aplicada. Embora não faça parte do Saeb, é uma avaliação direcionada aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental e de caráter diagnóstico, segundo Freitas (2013, p. 46),

O “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto n. 6.094/2007) estabeleceu entre as suas diretrizes a de que toda criança seja alfabetizada até os 8 anos de idade, determinando que fossem realizadas avaliações periódicas e específicas do andamento do processo alfabetizador. Em caráter de apoio técnico aos sistemas e escolas, o MEC introduziu a Provinha Brasil [...]. (FREITAS, 2013, p. 46).

No ano de 2013, foi implementada a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A mesma é uma avaliação integrante do Saeb para estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, e, é “considerada a principal avaliação para identificar o desenvolvimento específico do trabalho com alfabetização, tendo foco na leitura, interpretação e na escrita”, conforme apontam Barbosa e Kailer (2020, p. 217).

Em 2019, com a aprovação de uma nova política direcionada à alfabetização, algumas mudanças ocorreram na metodologia e aplicação da avaliação em larga escala para a alfabetização, bem como em todo o Saeb²⁰. Em síntese, podemos verificar a trajetória e a inclusão das avaliações mencionadas ao longo desta subseção, na Figura 3 a seguir.

FIGURA 3 - Linha temporal das avaliações em larga escala no Brasil



Fonte: A autora (2022).

²⁰ Segundo o MEC, algumas alterações passam a valer com a reformulação do Saeb, entre elas, a nomenclatura das avaliações em larga escala, entre outras mudanças. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/reformulacao>.

Ao longo destas décadas de história, verificamos a existência de descontinuidades destas políticas em função das trocas de governo, cenário político, econômico e ideológico.

Com a aprovação do Decreto nº 9.432 de 2018, que estabelece a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica (BRASIL, 2018a), a partir de 2019, ocorreu uma nova reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que passou a abranger todas as etapas da Educação Básica em sua implementação, incluindo, portanto, a proposta avaliativa da Educação Infantil, constituindo-se, então, como a principal alteração.

Sobre as mudanças atribuídas ao Decreto nº 9.432 de 2018, Morais e Schneider (2022) elaboraram um quadro para ilustrá-las, o mesmo está apresentado no Quadro 3, abaixo:

QUADRO 3 - Alterações no Saeb com a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica

Item	Alteração
Saeb	Passa a integrar os instrumentos nacionais de avaliação de largo espectro, de todas as etapas da Educação Básica.
Educação Infantil	Integra o processo de avaliações nacionais do Saeb, juntamente com os instrumentos de avaliação do ensino fundamental e do ensino médio, com previsão de avaliação para as crianças da creche e pré-escola.
Frequência e Abrangência	Os exames do Saeb passam a ser anuais e de caráter censitário.
Áreas avaliadas	Os exames continuarão a incidir sobre as áreas de linguagem e matemática, contudo, os alunos do 9º ano do ensino fundamental serão submetidos, também, a exames de ciências da natureza e ciências humanas.
Obrigatoriedade	A aplicação dos exames do Saeb segue sendo obrigatória nas escolas da rede pública e facultativa nas da rede privada
Aplicação dos exames	Digital, a partir do 5º ano do ensino fundamental.
Enem	Além de integrar o Saeb, também passa a ser denominado de Enem seriado, tornando-se uma alternativa de entrada do estudante para a educação superior.

Fonte: Morais e Schneider (2022, p. 2).

As autoras apontam que a implantação de uma política nacional de avaliação já estava sendo pensada, sob a justificativa de que o Saeb não constituía uma política nacional, uma vez que os exames censitários não eram de cunho obrigatório e ainda nem todas às instituições eram abrangidas pelas avaliações nacionais. Elas concluem que mesmo passado um período considerável da aprovação do decreto que trouxe mudanças ao Saeb, ainda são poucas as discussões acadêmicas que exploram tais alterações.

Diante desse contexto, percebemos, então, que ao longo da trajetória de escolarização, os estudantes passam por inúmeras avaliações em larga escala em nível nacional, sem contar as propostas de avaliação estaduais e municipais realizadas pelas secretarias de educação por todo o país.

Por fim, o objetivo desta subseção foi apresentar um apanhado histórico das políticas de avaliação em larga escala no Brasil. A partir disso, observamos que as avaliações sofrem a influência dos organismos internacionais e o contexto econômico vigente.

Ainda, foi possível verificar que a proposição e implementação das avaliações em larga escala para a etapa da alfabetização são as mais “jovens”, tendo sua versão inicial em 2007, uma vez que os anos finais do Ensino Fundamental é foco de avaliação desde o início, meados da década de 1980, e o Ensino Médio a partir de 1998.

Em virtude dessa proposição mais recente e em função das discontinuidades políticas, concluímos que as avaliações em larga escala para a alfabetização acabam por ainda não apresentar uma tendência consolidada dentro das políticas de avaliação em larga escala no Brasil.

Após o entendimento de aspectos históricos, apresentamos a seguir eixos e metodologias envolvidos nas avaliações em larga escala da alfabetização no Brasil.

3.5 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO: EIXOS E METODOLOGIAS

Nesta subseção, buscamos compreender melhor as características das avaliações em larga escala que estão voltadas especialmente para a etapa da alfabetização e quais eixos avaliados norteiam as metodologias destas avaliações no Brasil, uma vez que deste modo é possível desvelar as ideologias que se alinham a estas metodologias e, assim, é possível ainda fazer uma reflexão acerca da política, bem como discursos e disputas presentes no campo.

A implementação de avaliações que se voltam à mensuração da qualidade da alfabetização pode ser justificada a partir do que explica Gontijo (2012):

a necessidade de avaliação da alfabetização é explicada a partir do baixo desempenho em leitura dos estudantes brasileiros, atestado por outras avaliações nacionais. Nesse sentido, tal como apresentado, são razões

ligadas à melhoria da qualidade da educação que justificam a implementação da avaliação da alfabetização. Esse seria um meio de detectar problemas no processo e evitar futuros fracassos. (GONTIJO, 2012, p. 607).

Nessa direção, Esteban (2012) também aponta que

O reconhecimento do baixo rendimento dos estudantes conduz o modo como a escolarização se incorpora à agenda política nacional e demarca o debate sobre a avaliação educacional no Brasil, do qual a avaliação da aprendizagem infantil é parte. Como resposta à insuficiência verificada, propõe-se um modelo de avaliação educacional calcado na definição de metas, que dá visibilidade às políticas públicas em educação e pode envolver as dimensões qualitativa e quantitativa da avaliação. (ESTEBAN, 2012, p. 573).

Para esta subseção, serão consideradas, portanto, duas avaliações que se dedicam à questão da alfabetização: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização.

A Provinha Brasil foi implementada através da Portaria Normativa nº10, de 26 de abril de 2007, e a aplicação de sua primeira edição ocorreu no mês de abril do ano de 2008 sob responsabilidade do Inep. Na referida Portaria, ficaram estabelecidos os objetivos da Provinha Brasil, que consistiam em:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007).

Com relação à aplicação, deveria ser realizada duas vezes por ano, todos os anos, para estudantes matriculados em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, a avaliação continha questões de língua portuguesa com foco nos eixos de leitura e escrita e, em 2011, foram incorporadas questões com vistas à aferição das habilidades em matemática.

Segundo Gontijo (2012), a tomada de decisão em avaliar a alfabetização tem relação com duas questões, a primeira faz menção ao Fórum Mundial de Educação de Dakar, que estabeleceu metas com vistas à melhoria da educação, e, “a alfabetização é o elemento que articula essas metas” (GONTIJO, 2012, p. 606).

A segunda, faz referência à garantia de qualidade e excelência no que se refere à educação, que, segundo a autora, “será assegurado por meio da mensuração de resultados, principalmente em relação à alfabetização, ao cálculo e às habilidades

essenciais para a vida” (GONTIJO, 2012, p. 606). Deste modo, o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), ao desenvolver uma avaliação voltada à alfabetização, consegue atender a essa meta (GONTIJO, 2012).

Embora a Provinha Brasil não esteja contemplada para composição de índices do Saeb, Gontijo (2012) alerta para a questão do controle e aponta, ainda, algumas contradições entre os descritores elencados nas matrizes de referência da Provinha Brasil e práticas de letramento, que são comuns nas turmas de alfabetização.

A Avaliação Nacional da Alfabetização surge em um contexto de uma política de alfabetização mais consolidada, o PNAIC, implementado a partir da Portaria Normativa nº 867, de 4 de julho de 2012, que é resultante do compromisso assumido pelos governos Federal, dos estados e municípios de modo a assegurar que os estudantes estejam alfabetizados até a conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, diferente da Provinha Brasil, a ANA foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, juntamente à Prova Brasil e à Avaliação Nacional da Educação Básica a fim de gerar dados sobre a qualidade do ensino das turmas de alfabetização.

Pelo fato de ser uma avaliação que passou a ser contabilizada para composição de indicadores educacionais, Dickel (2016) nos atenta às diferentes formas de responsabilização que podem atravessar o trabalho docente a depender dos resultados obtidos pelos estudantes.

Em sua concepção, a ANA foi desenvolvida para abranger os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e teve sua primeira edição em 2013 e a partir daí deveria²¹ ser aplicada anualmente a fim de “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2013). Os eixos avaliados na ANA referem-se às áreas de leitura, produção escrita e matemática.

Com a nova Política Nacional da Alfabetização, proposta em 2019, novos desdobramentos sobre a avaliação em larga escala estão propostos, mas até agora pouco se materializou sobre tal política como um todo. Dela, percebemos que, neste

²¹ A ANA não foi aplicada todos os anos desde a sua implementação. Ocorreu em 2013, 2014 e 2016. A divulgação dos resultados da última prova ocorreu somente em outubro de 2017. Essa descontinuidade tem relação estreita com o cenário político do país, uma vez que a partir deste período as políticas de alfabetização e educação, como um todo, foram descontinuadas.

momento, os esforços da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação estão concentrados na política de formação docente para efetivação do método por eles proposto.

Como síntese, preparamos o Quadro 4, abaixo, a fim de estabelecer um comparativo entre as duas avaliações aqui apresentadas.

QUADRO 4 - Comparativo – Provinha Brasil e ANA

CATEGORIAS	PROVINHA BRASIL	AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO
Ano de implementação	2007	2012
1ª edição	2008	2013
Turma avaliada	2º ano EF	3º ano EF
Periodicidade	Bianualmente	Anualmente
Caráter	Diagnóstico	Saeb
Eixos avaliados	Leitura, Escrita e Matemática (2011)	Leitura, Escrita e Matemática
Objetivos	a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007).	a) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. b) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. c) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013).

Fonte: A autora (2022).

Com base no Quadro 4, podemos observar que os objetivos das duas avaliações são muito semelhantes, porém, o fato de uma avaliação ser realizada no segundo ano e a outra no terceiro pode apresentar resultados completamente diferentes, uma vez que um ano letivo de diferença é muito significativo no desenvolvimento escolar dos estudantes, especialmente no que se refere aos anos iniciais.

Nesta seção, foi possível compreender com um pouco mais de profundidade as avaliações voltadas especialmente à etapa da alfabetização e, ainda, comparar os períodos e objetivos de cada uma delas.

Por fim, neste capítulo, abordamos especificidades das políticas de avaliação em larga escala: níveis e dimensões, características, limites e possibilidades, aspectos históricos e diferentes concepções e posicionamentos.

No capítulo seguinte, trataremos de questões específicas pertinentes à alfabetização e às políticas educacionais a ela relacionadas no Brasil.

4 AS QUESTÕES DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

À medida que apresentamos os capítulos desta dissertação, lembramos do objetivo da pesquisa que é o de analisar as principais características teórico-epistemológicas de teses e dissertações sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização. Assim como o capítulo anterior, este tem o propósito de contribuir para a compreensão de conceitos e categorias específicas da temática investigada.

Dessa forma, exploramos, ao longo deste capítulo, questões pertinentes à alfabetização no Brasil. Em primeiro lugar, apresentamos uma síntese histórica desta etapa educacional tão importante e tão debatida por pesquisadores/as e educadores/as da área, uma vez que, como mencionado anteriormente, olhar para o passado nos auxilia na compreensão do presente e ainda ajuda a imaginar o futuro.

No segundo momento, tratamos das concepções que envolvem a alfabetização, bem como o que cada concepção nos revela.

Em seguida, tratamos das políticas, programas educacionais e iniciativas governamentais que priorizaram o desenvolvimento da qualidade aos estudantes do ciclo da alfabetização no país.

Para auxiliar-nos no desenvolvimento desta etapa da dissertação, contamos especialmente com as contribuições de Mortatti (2021) e Soares (2019, 2020a, 2020b).

4.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A história da alfabetização no Brasil apresenta uma longa trajetória, sempre anunciando seus fracassos e insucessos. Atualmente, essa questão passou a ser ainda mais evidenciada, sobretudo, com a implementação das políticas de avaliação em larga escala, como pontua Soares (2019):

No período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por meio das avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais – [...] evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2019, p. 23-24).

Segundo a autora, essa denúncia de insucesso remete à discussão que acompanha e se entrelaça com a história da alfabetização, tornando-se inclusive uma questão para os autores e pesquisadores. É a discussão referente aos métodos de alfabetização (SOARES, 2019).

Ao fazer um breve retrospecto, Soares (2019) indica que historicamente a partir do final do século XIX, no Brasil, houve um movimento de alternância metodológica dos métodos de alfabetização, a partir dos métodos de soletração, passando para métodos fônicos, silábicos (estes considerados sintéticos). Os métodos sintéticos têm como ponto de partida o entendimento de que a nossa língua é fonética, e, ainda, silábica. Portanto, para desenvolver a leitura e a escrita é necessário um método de alfabetização que considere essa característica.

Mais tarde, “passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa” (SOARES, 2019, p. 18). Com isso, foi difundindo-se métodos chamados de analíticos, com destaque, segundo Soares (2019), ao método de palavração, mas além deste, podemos citar: método da sentencição e método global. Nos métodos analíticos, o ensino da leitura começa partindo do todo, podendo ser o texto, a frase ou as palavras, para posteriormente analisar as partes menores que a constituem (sílabas, letras e fonemas).

Essa alternância entre métodos ocorreu até os anos 1980. Nesse momento (meados da década 1980), passam a ser difundidas duas novas ideias pertinentes à alfabetização. A primeira delas é a obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada “Psicogênese da Língua Escrita”, que “não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (SOARES, 2019, p. 22), rompendo com os métodos anteriores, até então voltados para a leitura, passando-se também a valorar a escrita.

A segunda é a concepção de letramento, que passa a permear as discussões acerca da temática. A partir dos precedentes históricos apresentados, cabe ressaltar que o surgimento de cada método ou concepção de alfabetização ocorreu em função do “persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita” (SOARES, 2019, p. 23). Desse modo, cada proposta vinha como solução para corrigir a tentativa anterior.

O Quadro 5, sintetiza, a seguir, os métodos acima exemplificados.

QUADRO 5 - Métodos de Alfabetização e suas características

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO		
TIPO	MÉTODO	PONTO DE PARTIDA
Sintético	Soleturação	Parte do nome das letras
	Fônico	Parte do som das letras
	Silábico	Parte das sílabas
Analítico	Palavração	Parte da palavra
	Sentenciação	Parte das frases
	Global	Parte do texto
Pós 1980	Psicogênese da Língua Escrita	Além da leitura compreende a escrita como elemento importante
	Letramento	Perspectiva social

Fonte: A autora (2022)

Nota: Elaborado a partir de Soares (2019).

A cada substituição de um método por outro, seguia-se também as modificações nos materiais que os acompanhavam, revelando que, além das disputas dos métodos, havia a disputa das cartilhas que viriam a acompanhar cada método.

Nesse sentido, Mortatti (2021) ilustra em sua pesquisa histórica a trajetória desses materiais ao longo do tempo, desde a “cartilha maternal”, de João de Deus (1876), autor português, bem como a cartilha “Caminho Suave” na década de 1970, até a mudança de paradigma e de concepção com as contribuições da “Psicogênese da Língua Escrita”, em meados de 1980, que trouxe novas reflexões ao campo da alfabetização.

Importante ressaltar que a história da alfabetização no Brasil apresenta uma trajetória histórica marcada pela profunda desigualdade socioeconômica desde o processo de colonização, sendo que era possível observar um descaso voltado ao ensino das crianças e pessoas das camadas mais populares, pois as oportunidades eram para poucos.

Nesse sentido, a universalização do ensino veio a contribuir para ampliação da oferta e acesso à educação. Soares (2020a) aponta que

Foi em meados do século XX que as oportunidades de acesso à escola pública se ampliaram por meio do crescimento do número de instituições escolares e, conseqüentemente, do aumento de possibilidades de matrículas no ensino fundamental. Desde então, a taxa de escolarização da população cresceu significativamente, em um processo contínuo que nos trouxe à atual universalização do ensino fundamental. (SOARES, 2020a, p. 9).

A autora, entretanto, baseada em dados, evidencia que os estudantes não tiveram necessariamente uma educação de qualidade, embora tenha ocorrido a ampliação de acesso e a taxa de escolarização tenha aumentado.

Conclui-se que a universalização do ensino fundamental, na verdade, não resultou na democratização da educação: ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades. (SOARES, 2020a, p. 9).

Ao longo da história, observa-se alguns movimentos de contribuição como meios de superação às questões do fracasso escolar, inclusive da alfabetização. Uma dessas contribuições faz referência à organização da escolaridade em ciclos.

Nesse sentido, Stremel (2011) aborda que a política de organização da escolaridade em ciclos começa a ser implementada como possibilidade de combate ao insucesso educacional. Em sua perspectiva, a autora pontua que

A organização da escolaridade em ciclos emerge no contexto brasileiro como uma alternativa à organização em séries, face aos problemas de fracasso e exclusão escolar. A escola e o seu papel são repensados dentro dessa tentativa de renovação pedagógica, de tal forma que os mecanismos de exclusão sejam superados. (STREMEL, 2011, p. 14).

Assim sendo, além de possibilidades como essa de organização do tempo escolar em ciclos, ainda buscamos, na linha histórica da alfabetização, elementos e tentativas que reflitam em uma educação de qualidade para os estudantes desta etapa, extremamente importante no desenvolvimento das crianças. Ou seja, nesse sentido, esperamos que as políticas educacionais e programas do governo priorizem o investimento em educação para que, de fato, os estudantes acessem esse direito plenamente. Como coloca Soares (2020b, p. 60), necessitamos “de uma política para a alfabetização da criança brasileira. É o que nos falta”.

Observamos, então, que os métodos que foram desenvolvidos ao longo da história da alfabetização compreendem disputas políticas e ideológicas, uma vez que o uso de cada método se relaciona com diferentes concepções de mundo que não necessariamente estão preocupadas com a aprendizagem ou qualidade da alfabetização dos estudantes.

A seguir, tratamos das possíveis concepções e perspectivas que envolvem o processo de alfabetização, partindo do pressuposto de que este processo não é apenas uma questão eminentemente técnica e restrita aos seus métodos, e sim carregada de simbolismos e posicionamentos que refletem politicamente os agentes que estão inseridos neste campo.

4.2 CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO

Abordamos, nesta subseção, as concepções e perspectivas que envolvem o ato de alfabetizar, a fim de refletir sobre os elementos que cercam essas questões, uma vez que essa reflexão auxiliará no estudo e leitura das teses e dissertações que serão objeto de análise desta dissertação no capítulo quatro.

Ao tratar da conceituação de alfabetização, Soares (2019) define-a como um processo multifacetado, compreendendo basicamente três facetas que se articulam e se relacionam:

- a) Faceta linguística: que se refere à “representação visual da cadeia sonora da fala” (SOARES, 2019, p. 28).
- b) Faceta interativa: trata-se da “língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 2019, p. 29).
- c) Faceta sociocultural: faz menção aos “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2019, p. 29).

Para a autora, as facetas interativa e sociocultural podem ser compreendidas como letramento. É necessário que os professores levem em consideração tais facetas no que se refere à alfabetização. Para a autora, estas facetas referem-se a quatro perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística (SOARES, 2020b).

Ainda sobre a conceituação da alfabetização, a pesquisadora explica que o sentido deste processo não pode ser restrito meramente à uma questão instrumental, esvaziada politicamente, especialmente para crianças de camadas populares, uma vez que, se assim for, “reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber” (SOARES, 2020b, p. 26).

Assim concordamos com a autora, quando ela finaliza pontuando que

Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado. (SOARES, 2020b, p. 26).

No que se refere às concepções de alfabetização, encontramos uma diversidade de perspectivas em que os autores podem apresentar seus posicionamentos, entre elas, podemos mencionar: a concepção da alfabetização como um processo discursivo, a concepção estruturalista, a concepção mecanicista e a concepção de letramento.

Na alfabetização como um processo discursivo, o argumento central é o da sociogênese do desenvolvimento humano. Nessa concepção, os modos de agir, pensar, falar e sentir das crianças se constroem a partir das relações sociais. Para isso, é importante a mediação e a participação de outros na construção do conhecimento pela criança. Segundo Smolka (2014), essa perspectiva é pautada em autores como Vigotski e Bakhtin.

A concepção estruturalista concebe a alfabetização como mero processo de aquisição do código escrito, como explica Josefi (2011). Essa concepção também pode ser denominada de tradicional. Estudantes que resultam de tais práticas até conseguem “dominar normas ortográficas e gramaticais, mas apresentam-se, na maioria, como meros codificadores e decodificadores, com importantes dificuldades na produção textual e na leitura, em sentido amplo” (JOSEFI, 2011, p. 99).

A concepção mecanicista de alfabetização é fundamentada na ideia de homogeneização de padronização. Tem sua aplicação no uso de métodos de alfabetização fechados (ARAÚJO, 2010).

A concepção de letramento, que envolve a alfabetização, teve sua introdução no vocabulário educacional em meados dos anos 1980. Apresenta um sentido mais amplo de alfabetização, que leva em consideração as práticas sociais, bem como as práticas e habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2020b), fazendo com que o processo tenha sentido para o estudante. Atua nessa perspectiva Magda Soares, autora de maior referência em alfabetização no Brasil.

Refletindo acerca das principais concepções que cercam o processo de alfabetização, foi possível perceber que as ideologias que envolvem tais concepções são umas mais voltadas para a questão da reprodução e outras mais voltadas para a emancipação, a exemplo da perspectiva que leva o letramento em suas práticas

alfabetizadoras. A adoção de uma perspectiva implica necessariamente em aplicar as políticas e discursos ideológicos associados a elas.

Essas concepções vêm tendo influência nos fundamentos das políticas educacionais voltadas à alfabetização ao longo do tempo no Brasil. Assim, trataremos, a seguir, a respeito das principais políticas e programas de alfabetização implementados no país.

4.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À ALFABETIZAÇÃO

Buscamos aqui apresentar e enumerar os principais programas e políticas desenvolvidas no Brasil, tendo a alfabetização como prioridade. Cabe mencionar que o campo educacional é cercado de disputas e a alfabetização também pode ser considerada um cenário de disputa de discursos, políticas e ideologias.

Para pensar os modelos e programas de alfabetização de maior relevância, estabelecemos um recorte dos últimos anos. Portanto, dentro deste recorte, trataremos dos seguintes programas e políticas educacionais da alfabetização:

- a) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic;
- b) Programa Mais Alfabetização;
- c) Política Nacional da Alfabetização.

O Pnaic foi instituído em 2012, com o objetivo de atender uma das metas do Movimento Todos pela Educação, como apontam Alferes e Mainardes (2019, p. 47),

O PNAIC foi criado em 2012, com o propósito de cumprir a meta 2 estabelecida pelo movimento Todos pela Educação: “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006). A meta 2 é o resultado de uma agenda definida pelo setor privado, no âmbito do referido Movimento, e que foi incorporada pelo Governo Federal, principalmente na definição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O processo de implementação do Pnaic foi instituído pela Portaria de número 867, em julho do ano de 2012, e teve seu lançamento em novembro do ano referido.

Durante o período que esteve em vigência, entre os anos 2013 e 2017, as ações do Pacto concentraram-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;

4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2015, p. 10).

Dentro dos eixos, portanto, houve um esforço do governo federal de abranger a formação continuada para os profissionais envolvidos com turmas de alfabetização em todos os estados da federação, bem como para os orientadores dos estudos. Além da previsão de avaliações sistemáticas, que no caso do Pnaic foi a implementação da ANA.

Antes do Pnaic, outros programas com a preocupação direcionada à alfabetização foram desenvolvidos no âmbito federal – Programa toda Criança Aprendendo²² (2003) e Programa Pró-letramento²³ (2005). Foi baseado nesse último que o Pnaic começou a ser estruturado (BRASIL, 2015).

O Pnaic, em 2012, foi concebido com um objetivo nítido de como deve sair o estudante ao final do ciclo de alfabetização

O Ministério da Educação – MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo, estabelecemos o período de 3 anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados. (BRASIL, 2015, p. 19).

Para atender esse objetivo, o governo federal instituiu o pacto como um compromisso formal estabelecido entre o governo federal e secretarias estaduais e municipais do país, compreendendo e reconhecendo que a formação continuada é um elemento crucial quando se pensa em melhoria na qualidade da educação (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, é oportuno compreender a concepção de alfabetização que está associada ao Pnaic:

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também

²² O Programa toda Criança Aprendendo foi uma iniciativa do governo federal, que tinha como eixos orientadores: “Implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; Ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; Apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica; e Instituir programas de apoio ao letramento” (BRASIL, 2015, p. 14).

²³ O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, até o ano de 2012 (BRASIL, 2015, p. 20).

desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. (BRASIL, 2015, p. 21).

Entender a concepção que está relacionada ao pacto é relevante, pois a mesma reflete no modo como a formação continuada foi desenvolvida. Nesse sentido

O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. (BRASIL, 2015, p. 21).

Esses preceitos que envolvem o pacto vão ao encontro do que indica Soares (2019), quando a autora esclarece que a discussão sobre métodos não deve ser a discussão central das políticas de alfabetização e sim o modo como cada criança aprende, fato que pode demandar o conhecimento e manejo de mais de um método de alfabetização. Além disso, as discussões que envolvem o letramento refletem em um ensino pautado em práticas emancipadoras.

Com o término das ações do Pnaic, outro programa surge, em 2018, para substituí-lo. Trata-se do Programa Mais Alfabetização, instituído através da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação – MEC.

Segundo o MEC, o Programa Mais Alfabetização emergiu a partir dos resultados obtidos na ANA, e traz como objetivo o fortalecimento e suporte para as instituições escolares durante a etapa da alfabetização, especialmente os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018b).

O suporte mencionado deu-se através do apoio ao professor, por meio de um(a) assistente de alfabetização, em um período de cinco horas/semana para escolas consideradas não vulneráveis ou dez horas/semana para as consideradas vulneráveis²⁴.

Ao longo do documento orientador, o MEC apresenta uma concepção do que se considera um estudante alfabetizado

²⁴ Segundo o documento que norteia o Programa Mais Alfabetização do MEC, para uma escola ser classificada como vulnerável deve atender aos seguintes critérios: quando mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e aquelas que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2018b).

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e de produção de textos. Da mesma forma, para ser considerado alfabetizado em matemática, ele deve aprender a raciocinar, a representar, a comunicar, a argumentar, a resolver problemas em diferentes contextos, utilizando conceitos, procedimentos e fatos matematicamente. (BRASIL, 2018b, p. 3).

Como visto, para alfabetizar plenamente, o professor alfabetizador deve desenvolver práticas diversificadas de letramento (BRASIL, 2018b).

O documento orientador do programa também menciona o monitoramento da aprendizagem através das secretarias de educação e escolas e prevê, ainda, a formação continuada tanto para o professor quanto para o assistente de alfabetização. Todavia, observamos que o documento não aborda com detalhamento essa questão.

Nesse sentido, Oliveira, Pinho e Senna (2022) apontam que em documento disponibilizado para sanar dúvidas sobre o Programa Mais Alfabetização, o governo traz um maior destaque para a questão da formação, mencionando que ela é abrangente e diversa, pois contempla a formação a distância, encontros presenciais e prevê a distribuição de materiais. Além de citar o curso chamado Desenvolvimento Profissional, com carga de 40 horas.

Observamos que, embora o documento orientador do programa mencione a formação, sua proposta não se constitui como uma proposta sólida enquanto política.

No que se refere à avaliação, o documento prevê um sistema de monitoramento por meio de avaliações diagnósticas, formativas de processo e formativas de saída para as turmas público-alvo do programa (1º e 2º anos) desenvolvidas através de parcerias.

Esse movimento de parcerias público-privadas para atendimento no que se refere à alfabetização, seja na produção de materiais, assessoramento pedagógico, produção de avaliações e monitoramento, além de outras formas, é observado no âmbito das secretarias municipais.

Neste contexto, Mortatti (2010) faz uma análise em que relaciona as conjecturas das políticas públicas e os sujeitos privados no âmbito da alfabetização, no cenário das parcerias público-privadas. Em sua perspectiva,

Todos esses aspectos têm contribuído para a ampliação da discussão de questões referentes à relação entre as opções teóricas e políticas fundamentadas em verdades científicas e a não exclusividade desse fator na tomada de decisões, quando da formulação e implementação de políticas públicas para alfabetização, especialmente. Mas, sobretudo, têm contribuído para a discussão a respeito da identidade da universidade no mundo

contemporâneo, tendente a ser pautada pelas características de empresa e pela lógica de mercado. (MORTATTI, 2010, p. 338).

Com relação à educação, as empresas privadas figuradas especialmente como braços sociais, associações ou institutos passam a operar dentro do campo educacional. Tais associações ou institutos atuam na proposição de políticas, oferecendo formações de professores (treinamentos), materiais, desenvolvendo currículo, propondo avaliações, determinando métodos, entre outras ações.

Na etapa da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental isso não é diferente, como ilustra o exemplo de Mortatti (2010):

[...]no âmbito da alfabetização, tem-se a tentativa dos propositores do método fônico, que, não tendo conseguido impor sua proposta com base no estabelecimento de parcerias com órgãos do Ministério da Educação (MEC), por meio da mobilização de setores da imprensa e de procedimentos lobísticos tiveram aprovado, na Câmara dos Deputados, relatório que recomenda a adoção oficial desse método no Brasil, conforme material elaborado por esses pesquisadores e apresentado no Seminário “O Poder Legislativo e a alfabetização infantil”, ocorrido em 2003. (MORTATTI, 2010, p. 339).

Mais à frente, a autora comenta que posteriormente tal pauta foi defendida por Fernando Haddad (ministro da Educação na época), o qual promoveu o seminário “Letramento e Alfabetização em Debate”, que buscou discutir e avaliar, junto à pesquisadores e especialistas das Universidades, a pertinência de adotar tal método como único para o país e acabou sendo refutado (MORTATTI, 2010). Entretanto, tal debate voltou a ser discutido devido à aprovação da nova Política Nacional da Alfabetização, que tem concepções bem demarcadas dentro de seus programas e propostas. É sobre ela que abordaremos na subseção a seguir.

4.4 A POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

No contexto de reformas educacionais, no ano de 2019, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, foi aprovada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), documento que busca nortear a alfabetização do país e tem por objetivo “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019, p. 7).

Na constituição da PNA, no que se refere ao contexto de influências²⁵, pode-se perceber uma série de discursos ideológicos relacionados à concepção de alfabetização por interesses da parte de seus formuladores e representantes da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação, e, conseqüentemente, na proposição de um método para atestar tais concepções, no caso, a legitimação do método fônico.

Cabe lembrar que a utilização do método fônico é discutível. A partir das contribuições de Soares (2019), tal método já foi superado historicamente. Além disso, não leva em consideração os usos sociais da leitura e escrita no contexto de letramento, sendo muito mecanizado, partindo do princípio que todos os estudantes aprendem da mesma forma. Nesse sentido, observamos que o termo letramento não aparece em nenhuma passagem do documento que apresenta a PNA.

Um aspecto observado é a divergência no que se refere ao término do processo de alfabetização. Enquanto a meta 5 que integra o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014), o documento da PNA propõe a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental.

O documento é inteiramente construído com base na negação de políticas anteriores, caracterizando uma descontinuidade, uma vez que vem para substituir o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído em 2012, no governo de Dilma Rousseff, e ancora-se em outros referenciais e contribuições teóricas, que seus autores enunciam de evidências científicas, principalmente com autores estrangeiros.

Para justificar suas proposições, o texto da PNA utiliza dados que não apresentam uma abrangência tão grande de estudantes. É nesse sentido que Almeida discorre:

²⁵ A formulação de políticas pode seguir uma trajetória, compondo o Ciclo de Políticas proposto por Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006). A abordagem do Ciclo de Políticas é apresentada a partir de cinco contextos: Contexto de influência; Produção de texto; Contexto da prática; Contexto de resultados ou efeitos e Contexto da estratégia política. Segundo Mainardes (2006, p. 48), tal abordagem: “constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”. Segundo o autor, o contexto da influência em geral é onde as políticas iniciam, consiste na construção de discursos. A produção de texto consiste na representação da política. No contexto da prática é onde ela vai se configurar, podendo ocorrer mudanças. Os resultados expressam os efeitos surtidos da política proposta e a estratégia política tem relação basicamente com a análise da política, relaciona-se com a identificação de ações necessárias para tratar das desigualdades produzidas pela política em análise.

ficou evidenciado que, na mudança de governo, ocorreu uma mudança sobre teorias de alfabetização, as quais até o PNAIC estavam voltadas para a prática alfabetizadora no sentido de letramento justificadas pelas avaliações da ANA e uma melhora, mesmo que tímida em alguns indicadores (BRASIL, 2020). Ao passo que, com a PNA, há o uso dos dados de outras instituições que não atingiram o mesmo contingente de crianças que a Provinha Brasil e ANA para estabelecer que a teoria da alfabetização discutida até então deve ser revista e, dessa forma, construído o novo modelo voltado principalmente para uma nova gama de referenciais teóricos internacionais e um modelo fônico. (ALMEIDA, 2021, p. 98).

Desta forma, o mesmo conclui que:

Assim, avaliações em larga escala estabelecem um processo dialógico: são afetadas pelas agendas de governo no que se refere aos investimentos financeiros para continuidade do processo, ao passo que afetam a construção das políticas públicas como justificativa para implementar novas propostas no campo educacional para responder à agenda de governo que se impõe em cada período histórico. (ALMEIDA, 2021, p. 104).

Ao tratar da concepção de alfabetização, o documento norteador da PNA pontua a necessidade de mudanças no país, compreendendo a “alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18).

Em síntese, o conceito de alfabetização, bem como o entendimento do que é o indivíduo alfabetizado, varia de acordo com a política ou programa proposto em vigência. De modo sistematizado, no Quadro 6, abaixo, é possível analisar a diferença conceitual básica entre cada proposta apresentada.

QUADRO 6 - Características das políticas e programas de alfabetização

PROGRAMA/ POLÍTICA	IMPLEMENTAÇÃO	CONCEPÇÃO	TURMAS ENVOLVIDAS	LETRAMEN- TO
Pnaic	2012	A criança deve compreender o Sistema Alfabético de Escrita e ser capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social.	Alfabetização deverá ocorrer até o 3º ano	Sim
Programa Mais Alfabetização	2018	O estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita, construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e de produção de textos.	Atuação em turmas de 1º e 2º ano.	Sim
PNA	2019	Alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.	Alfabetização deverá ocorrer entre o 1º e 2º ano.	Não é mencionado

Fonte: A autora (2022).

A partir do Quadro 6, é possível visualizar mudanças nas políticas e programas de alfabetização de maior relevância propostos no Brasil nos últimos anos. E também

que a importância dada às práticas de letramento foram diminuindo, bem como o prazo máximo de alfabetização. Posto que, com o Pnaic, os estudantes precisam estar alfabetizados até o terceiro ano, e, com a PNA, os estudantes devem estar alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Em conjunto com a Política Nacional de Alfabetização, outros programas foram lançados, tais como o “Tempo de Aprender”, cujo intuito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país, realizando ações voltadas para o aprimoramento da formação de docentes e gestores. No que se refere à formação do professor(a) alfabetizador(a), foi proposto o curso de “Formação Continuada em Práticas de Alfabetização”, com duração de 30 horas. Contudo, observamos, neste curso, vídeos com propostas engessadas e roteiros de aula prontos, com o objetivo de incentivar o método fônico como principal ferramenta, sem apresentar o mínimo embasamento teórico. Fato curioso, uma vez que em todo momento há menção sobre evidências científicas relacionadas ao uso do método proposto, porém uma das únicas referências apresentadas é o “*National Reading Panel*”²⁶, sendo somente mencionado, sem ter um aprofundamento do documento.

Ainda no contexto de formação de professores, outro curso foi proposto, “Alfabetização Baseada na Ciência – ABC”, curso de 180 horas, elaborado em parceria com profissionais de universidades portuguesas. Pela carga horária, apresenta um pouco mais de aprofundamento, que tem vistas à legitimação do método fônico como processo eficaz de alfabetização de seus propositores.

Para os estudantes, foi proposto um jogo chamado “*GraphoGame*”, aplicativo para ser jogado em *smartphones*. E o programa “Conta pra Mim”, que aciona a participação da família no desenvolvimento da “literacia familiar”.

No âmbito das avaliações e monitoramento, o documento da PNA informa no capítulo VI, art. 9, como devem se constituir os mecanismos de avaliação e monitoramento:

avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;
incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;
desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;

²⁶ Órgão dos Estados Unidos criado em 1997, com o objetivo de avaliar especialmente a leitura de estudantes em fase de alfabetização.

desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta política. (BRASIL, 2019, p. 45).

Ao considerar tais premissas, a avaliação, a partir da PNA, ainda não foi implementada de modo consistente nas instituições, somado a isso, encontramos a dificuldade de obtenção de dados e informações sobre a política no *site* do MEC, o que se torna no momento um certo desafio para compreender como ela vem sendo abordada e implementada pelas secretarias municipais de educação no Brasil.

A partir do exposto ao longo do capítulo, podemos compreender que a história da alfabetização está relacionada ao uso dos métodos e que essa discussão sobre os métodos adequados de alfabetização é inclusive política e ideológica. Essas discussões são percebidas, também, à medida que novas políticas e programas vão sendo implementados.

Com base na compreensão apresentada sobre questões específicas da temática aqui investigada, no próximo capítulo, analisamos a produção acadêmica sobre a temática das políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, para realizar uma análise das questões teórico-epistemológicas presentes nestas produções.

5 PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise das teses e dissertações que abordam sobre as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, observando as características teórico-epistemológicas.

O levantamento dos trabalhos acadêmicos baseou-se nas etapas já descritas no capítulo 1, referente aos procedimentos metodológicos desta dissertação, envolvendo a consulta no Banco de Teses e Dissertações e na plataforma dos Dados Abertos da CAPES.

Para a composição do levantamento, foram incluídos todos os trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) encontrados que cumpriam os critérios da busca com os termos “avaliação externa” e “avaliação em larga escala da alfabetização”, defendidos em Programas acadêmicos de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

No que se refere ao recorte temporal do levantamento, não foram utilizados refinamentos, ou seja, as buscas ocorreram dentro do período disponível para consulta nas duas plataformas de consulta (1987 até 2021).

Na subseção a seguir, apresentamos o mapeamento da produção acadêmica sobre as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização.

5.1 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO PAÍS

Foram localizadas e organizadas em um banco de dados, 87 produções acadêmicas, entre teses e dissertações (Apêndice C). Na Tabela 2, a seguir, é possível observar de que maneira esses trabalhos estão distribuídos ao longo dos anos:

TABELA 2 - Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala da alfabetização no Brasil por ano – 1987-2021

(continua)

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
1987 - 2009	-	-	0
2010	-	2	2

TABELA 2 – Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala da alfabetização no Brasil por ano – 1987-2021

(continuação)			
2011	1	2	3
2012	4	4	8
2013	2	7	9
2014	3	9	12
2015	4	3	7
2016	6	10	16
2017	-	3	3
2018	1	8	9
2019	4	6	10
2020	1	5	6
2021	1	1	2
Total	27	60	87

Fonte: A autora (2022).

Observamos, na Tabela 2, que dos 87 trabalhos, 27 são teses e 60 são dissertações. Verificamos que as primeiras dissertações defendidas sobre o tema ocorreram em 2010 (MAIA, 2010; TEIXEIRA, 2010). Após este ano, as pesquisas acadêmicas sobre o assunto passaram a ser mais frequentes, destacando-se o ano de 2014, com 12 trabalhos defendidos, e, o ano de 2016, com 16 trabalhos. Em termos quantitativos, é possível constatar que essas produções se tornam mais expressivas a partir do desenvolvimento de políticas específicas voltadas para a alfabetização, como a ANA, implementada em território nacional a partir de 2013.

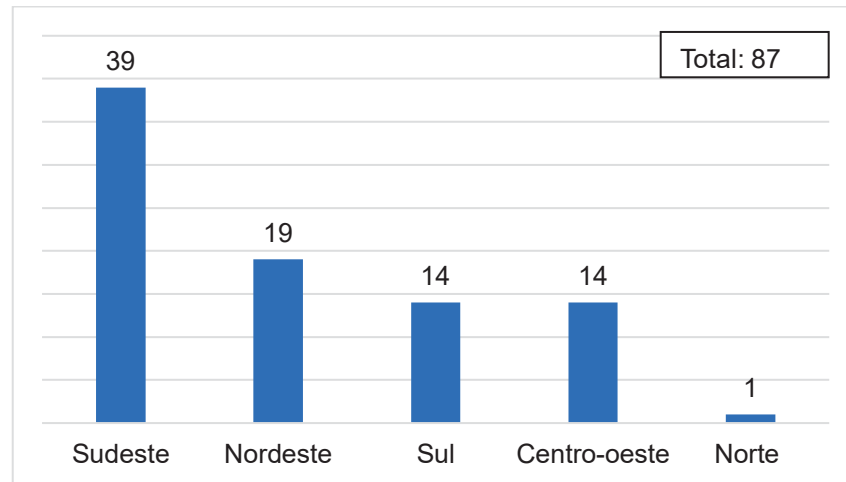
Os primeiros trabalhos defendidos sobre o tema (MAIA, 2010; TEIXEIRA, 2010) consistem em duas dissertações, ambas defendidas em 2010 no estado de Minas Gerais, sendo uma na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra na Universidade Federal de Juiz de Fora. Os dois trabalhos fazem análises relacionadas à Provinha Brasil. Enquanto Teixeira (2010) analisou o processo de implementação da Provinha Brasil em instituições escolares da rede municipal de Juiz de Fora, Maia (2010) investigou as contribuições da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico das escolas na rede municipal de Belo Horizonte, ou seja, como os professores fazem uso desse instrumento e de seus resultados na ação pedagógica.

Um aspecto interessante a ser observado é a maneira como os trabalhos estão distribuídos nacionalmente, considerando as regiões, as universidades, bem como os pesquisadores que orientaram esses estudos.

A partir da organização dos dados, apresentamos, no Gráfico 1, os trabalhos

levantados por região.

GRÁFICO 1 - Teses e dissertações sobre avaliação em larga escala da alfabetização (2010-2021), por região



Fonte: A autora (2023).

Ao reunir as produções por regiões do país, observamos uma predominância na região Sudeste, representando 45% das teses e dissertações (39 trabalhos), as quais foram defendidas em IES dos seguintes estados: Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Em seguida, a Região Nordeste apresenta 22% (19 trabalhos), cujas IES estão situadas nos seguintes estados: Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Sergipe. A região Sul e Centro-Oeste corresponde a 16% cada uma (14 trabalhos). Nessas duas regiões, as IES em que os trabalhos foram defendidos estão representadas em todas as unidades federativas. A região Norte apresenta 1% das teses e dissertações (1 trabalho), defendido em IES do estado do Pará.

A seguir, apresentamos informações dos trabalhos distribuídos por unidades da federação, instituições e orientadores (Tabelas 3 a 7). A escolha de apresentar os orientadores torna-se relevante. Pois, quando nos deparamos com um campo de estudos, compreendemos, a partir do que expõem Stremel e Mainardes (2018), baseados nos conceitos de Bourdieu, que os agentes que integram as instituições disputam e atuam no campo e, com isso, movimentam-no através de suas investigações e produções acadêmicas.

TABELA 3 - Número de orientações, por professor(a) orientador(a) - Centro-Oeste

IES	Orientador(a)	Nº de orientações
UnB	Benigna Maria de Freitas Villas Boas	2
	Cleyton Hércules Gontijo	1
UFG	Elizabeth Gottschalg Raimann	1
	João Ferreira de Oliveira	1
	Maria Aparecida Lopes Rossi	1
UNEMAT	Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	1
UEMS	José Antonio de Souza	1
UFGD	Dirce Nei Teixeira de Freitas	1
	Maria Alice de Miranda Aranda	2
UFMS	Regina Aparecida Marques de Souza	1
UCB	Robson Borges Dias	1
UFMT	Daniela B. S. Freire Andrade	1
TOTAL	12	14

Fonte: A autora (2023).

TABELA 4 - Número de orientações, por professor(a) orientador(a) - Nordeste

IES	Orientador(a)	Nº de orientações
UFC	Adriana Eufrásio Braga	1
	Ana Paula de Medeiros Ribeiro	2
	Claudio de Albuquerque Marques	1
	Maria Isabel Figueiras Lima Ciasca	5
	Maristela Lage Alencar	1
	Messias Holanda Dieb	1
	Raimundo Hélio Leite	1
UFBA	Maria Couto Cunha	1
UFPE	Alexsandro da Silva	1
	Artur Gomes de Morais	1
	Kátia Leal Reis de Melo	1
UFPB	Wilson Honorato Aragão	1
Unit	Andréa Karla Ferreira Nunes	1
UFPI	Josania Lima Portela Carvalhêdo	1
TOTAL	13	19

Fonte: A autora (2023).

TABELA 5 - Número de orientações por professor(a) orientador(a) - Norte

IES	Orientador(a)	Nº de orientações
UFPA	Dinair Leal da Hora	1
TOTAL	1	1

Fonte: A autora (2023).

TABELA 6 - Número de orientações, por professor(a) orientador(a) - Sudeste

IES	Orientador(a)	Nº de orientações
PUC-Rio	Alicia Maria Catalano de Bonamino	2
UFV	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	1
USF	Ana Paula de Freitas	1
PUC-Minas	Lorene dos Santos	1
UNISO	Maria Lúcia de Amorim Soares	1
PUC-SP	Melania Moroz	1
PUC-CAMPINAS	Monica Piccione Gomes Rios	1
UFES	Cláudia Maria Mendes Gontijo	3
	Cleonara Maria Schwartz	1
UFMG	Ceris Salete Ribas da Silva	1
	Dalila Andrade Oliveira	1
	Francisca Izabel Pereira Maciel	1
	Nigel Pelham de L. Brooke	1
UNICAMP	Norma Sandra de Almeida Ferreira	1
UFU	Olenir Maria Mendes	1
UFSJ	Priscila Correia Fernandes	1
UERJ	Elizabeth Fernandes de Macedo	1
	Ivanildo Amaro Araújo	1
	Maria de Lourdes Rangel Tura	1
	Rita de Cássia Prazeres Frangella	1
UNIRIO	Andréa Rosana Fetzner	1
	Claudia de Oliveira Fernandes	2
UFRJ	Rosanne Evangelista Dias	1
UFJF	Beatriz de Basto Teixeira	1
	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	1
	Lúcia Furtado Mendonça Cyranka	1
	Tufi Machado Soares	1
UNESP - Bauru	Mara Sueli Simão Moraes	1
UNESP - Marília	Carlos da Fonseca Brandão	1
	Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	1
UNESP – Rio Claro	Maria Cecília de Oliveira Micotti	1
UNESP – São Carlos	Maria Cristina Silveira Galan Fernandes	1
USP	Ocimar Munhoz Alavarse	1
	Sandoval Nonato Gomes-Santos	1
	Sandra Maria Zákia Lian de Souza	1
TOTAL	35	39

Fonte: A autora (2023).

TABELA 7 - Número de orientações, por professor(a) orientador(a) - Sul

IES	Orientador(a)	Nº de orientações
UEM	Jani Alves da Silva Moreira	1
UFRGS	Clarice Salete Traversini	1
	Iole Maria Faviero Trindade	1
	Samuel Edmundo Lopes Bello	1
	Denise Macedo Ziliotto	1
URI	Edite Maria Sudbrack	1
	Silvia Regina Canan	1
UDESC	Geovana Mendonça Lunardi Mendes	1
UNIOESTE	Isaura Monica Souza Zanardini	1
FURG	Kamila Lockmann	1
UNISUL	Leonete Luzia Schmidt	2
TUIUTI-PR	Maria Iolanda Fontana	1
UNIVALI	Valéria Silva Ferreira	1
TOTAL	13	14

Fonte: A autora (2023).

Observamos, nas Tabelas anteriores, que, em um universo de 74 professores orientadores, oito deles orientaram mais de uma pesquisa sobre avaliação em larga escala da alfabetização.

Com a elaboração das Tabelas, destacamos a distribuição geográfica dos trabalhos pelo país. Com isso, é possível perceber que a instituição que apresenta um número maior de trabalhos é a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Percebemos, também, que a pesquisadora que mais orientou trabalhos sobre a temática, a Professora Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, vinculada à UFC, apresenta experiência no campo da avaliação educacional, desenvolvendo projetos de pesquisa relacionados com este tema²⁷.

A partir da leitura sistemática dos títulos e resumos, dos 87 trabalhos, os mesmos foram organizados em dez categorias²⁸, conforme Tabela 8, a seguir:

TABELA 8 - Quantidade de teses e dissertações sobre avaliação em larga escala da alfabetização (2010-2021), por categoria

(continua)	
Categoria	Quantidade
1. Avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional	25

²⁷ Informações extraídas do currículo lattes da pesquisadora.

²⁸ A lista dos 87 trabalhos organizados nas categorias pode ser consultada no Apêndice C.

TABELA 8 - Quantidade de Teses e Dissertações sobre avaliação em larga escala da alfabetização (2010-2021), por categoria

	(conclusão)
2. Avaliação em larga escala da alfabetização e seus impactos na prática pedagógica	24
3. Questões específicas de alfabetização na avaliação em larga escala	14
4. Percepção de integrantes da comunidade escolar sobre a avaliação em larga escala da alfabetização	10
5. Avaliação em larga escala no contexto da alfabetização matemática	4
6. Uso de resultados de programas de avaliação em larga escala para análise de aspectos específicos	3
7. Proposição de instrumentos avaliativos e protocolo de aplicação e de interpretação de resultados para a avaliação em larga escala da alfabetização	3
8. Análise de discursos estatísticos e pedagógicos relacionados à avaliação em larga escala da alfabetização	2
9. Organismos internacionais e suas influências na avaliação em larga escala da alfabetização	1
10. Análise da construção da imagem social da criança a partir da avaliação em larga escala da alfabetização	1
Total	87

Fonte: A autora (2023).

Ressaltamos que alguns trabalhos poderiam ser incluídos em mais de uma categoria. A definição de qual categoria o trabalho se enquadraria foi realizada a partir do enfoque principal da pesquisa.

Para o desenvolvimento da análise das questões teórico-metodológicas, estabelecemos um recorte, uma vez que, para esse tipo de análise e para operar com aquilo que envolve a metapesquisa, é essencial a leitura integral e minuciosa dos trabalhos. Nesse sentido, a análise apresentada nas seções seguintes resulta da leitura das teses e dissertações representadas na Categoria 1 – Avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional.

5.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL: CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS ANALISADOS

A Categoria 1 – Avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional reúne 25 trabalhos²⁹, dentre os quais, cinco são teses e 20 são dissertações, conforme o Quadro 7, a seguir:

²⁹ As referências completas dos trabalhos incluídos na Categoria 1 estão organizadas no Apêndice C.

QUADRO 7 - Autores das teses e dissertações da Categoria 1

Produção acadêmica	Autores³⁰
Tese	Almeida (2021), Axer (2018), Mélo (2019), Perboni (2015), Rezende (2020).
Dissertação	Amarante (2021), Angeli (2019), Appolinário (2015), Caetano (2016), Carvalho (2020), Costa (2014), Lima (2016), Lusivo (2014), Machado (2018), Maier (2020), Pott (2013), Rodrigues (2017), Rodrigues (2018), Rosa (2014), Silva (2013), Silva, A. (2016), Silva, L. (2016), Tavares (2020), Teixeira (2010), Teixeira (2017).

Fonte: A autora (2023).

Na Tabela 9, podemos observar o ano de defesa dos trabalhos da Categoria 1:

TABELA 9 - Quantidade de teses e dissertações da Categoria 1, por ano

Ano	Teses	Dissertações	Total
2010	-	1	1
2013	-	3	3
2014	-	2	2
2015	1	1	2
2016	-	5	5
2017	-	1	1
2018	1	2	3
2019	1	1	2
2020	1	3	4
2021	1	1	2
Total	5	20	25

Fonte: A autora (2022).

Na análise dos objetos de pesquisa, dos 25 trabalhos da Categoria 1, verificamos que algumas pesquisas acadêmicas (dez trabalhos) fazem a avaliação de políticas de avaliação em larga escala da alfabetização. Em relação à avaliação de políticas, Souza (2016), ao tratar dos objetos da política educacional, explica sobre a diferenciação entre pesquisas que fazem avaliação política e pesquisas que realizam avaliação de políticas, sendo que o segundo tipo são trabalhos que buscam “estabelecer relações entre o proposto, o executado e como se executou e quais resultados são alcançados” (SOUZA, 2016, p. 80).

Chama a atenção os trabalhos desta categoria que investigam a avaliação em larga escala da alfabetização como elemento chave para a definição e formulação de outras políticas educacionais (sete trabalhos).

³⁰ As referências completas dos autores encontram-se no Apêndice C.

Observamos, também, que cinco estudos discutem a relação entre avaliação em larga escala da alfabetização e as reformas curriculares.

Em menor número, aparecem as pesquisas que relacionam a avaliação em larga escala da alfabetização às políticas de formação docente (dois trabalhos) e um trabalho que buscou entender quais são as concepções de qualidade da educação que envolvem tais avaliações.

A partir da caracterização das 25 teses e dissertações da Categoria 1, na próxima seção, abordamos a análise das características e perspectivas teórico-epistemológicas. Cabe destacar que, dos 25 trabalhos, um não foi localizado na íntegra (TEIXEIRA, 2010). Sendo assim, a análise apresentada, a seguir, envolveu a leitura integral de 24 trabalhos³¹.

5.3 ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

Nesta subseção, apresentamos as principais características e perspectivas teórico-epistemológicas das produções acadêmicas sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização. Os elementos investigados foram os seguintes:

- a) nível de abrangência;
- b) tipo de pesquisa;
- c) perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, enfoque epistemológico e evidências de uma perspectiva ético-ontopistemológica;
- d) nível de abordagem/abstração;
- e) menção a uma discussão de política educacional e seus referenciais teóricos;
- f) menção a uma discussão de avaliação em larga escala e seus referenciais teóricos;
- g) menção a uma discussão de alfabetização e seus referenciais teóricos.

Como forma de organização dos dados da análise, elaboramos uma planilha, utilizando um *software* de edição de planilhas, com os elementos identificados ao

³¹ Os trabalhos na íntegra foram obtidos por meio da Plataforma Sucupira e dos Bancos Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das IES. Não foi possível obter o texto na íntegra de uma dissertação, apesar de tentativas de buscas por outros meios. Sendo assim, a análise envolveu a leitura integral de 24 trabalhos. As referências completas constam no Apêndice D.

longo da leitura na íntegra das teses e dissertações. A planilha elaborada pode ser observada no Apêndice E. A seguir, apresentamos a análise de cada um dos elementos acima mencionados.

5.3.1 Nível de abrangência

No âmbito das avaliações em larga escala, notamos, em nosso país, uma gama diversificada de propostas em diferentes esferas administrativas. Nesse sentido, a análise do nível de abrangência é uma perspectiva interessante de se observar, pois nos permite identificar em qual desses níveis tem se concentrado o interesse dos pesquisadores.

Para esta dissertação, consideramos os seguintes níveis de abrangência:

- a) Local, quando o estudo analisa municípios;
- b) Estadual, quando o estudo abrange um estado;
- c) Interestadual, quando o estudo engloba dois estados do país ou mais, não ficando restrito necessariamente a uma mesma região;
- d) Nacional, quando o estudo abrange todos os estados brasileiros, ou analisa a política em nível nacional;
- e) Global/internacional, quando o autor se preocupa com a conjuntura da política de avaliação para além do país.

Levando em conta a definição acima, a Tabela 10 sintetiza a quantidade de trabalhos por nível de abrangência, sendo que o enfoque em nível local e nacional concentra o maior número.

TABELA 10 - Quantidade de trabalhos, por nível de abrangência

Nível de Abrangência	Quantidade
Local	11
Nacional	11
Estadual	1
Interestadual	1
Global/internacional	-
Total	24

Fonte: A autora (2022).

Dos 24 estudos, 11 trabalhos³² abordaram a realidade local, são eles: Angeli (2019), Appolinário (2015), Carvalho (2020), Costa (2014), Lima (2016), Mélo (2019), Pott (2013), Rodrigues (2018), Silva, L. (2016), Tavares (2020) e Teixeira (2017).

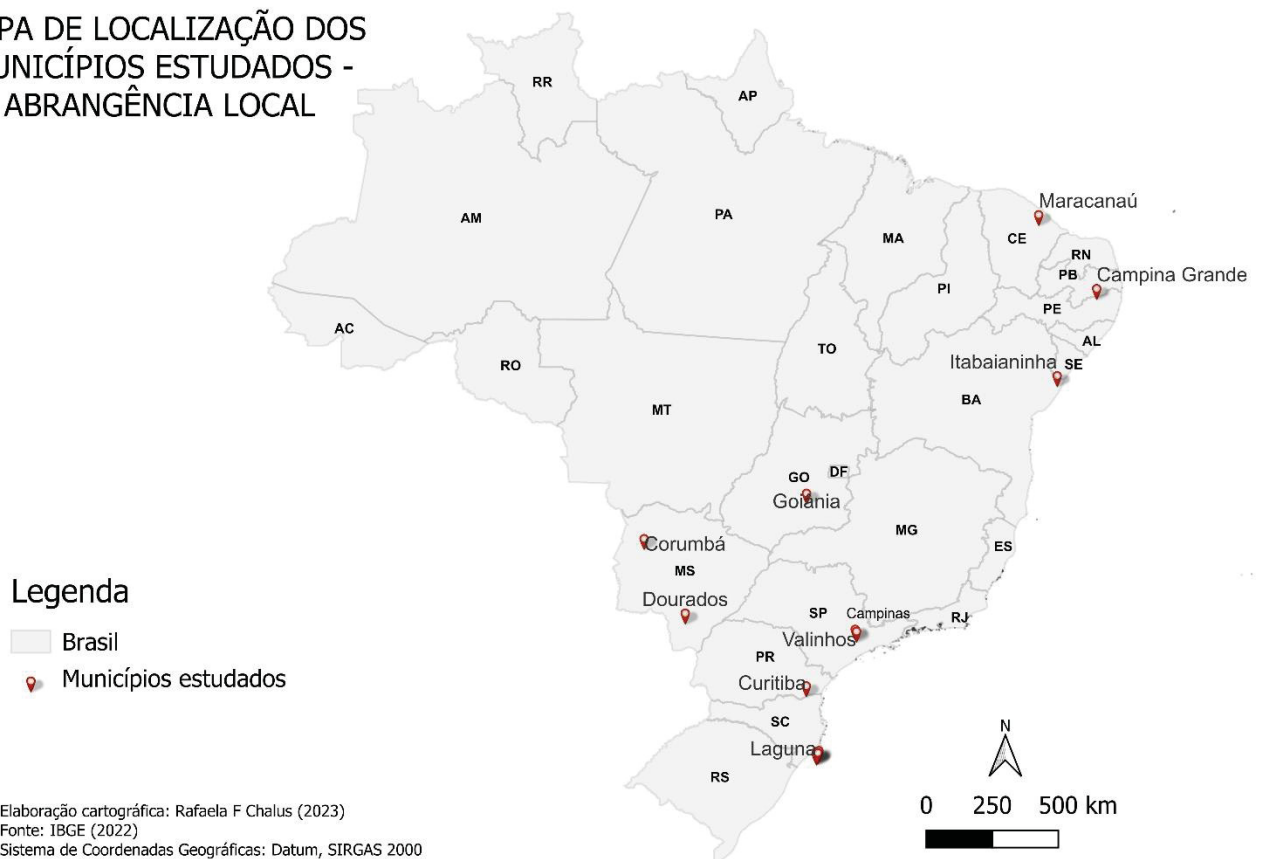
Foram dez municípios abordados nesses estudos: a) Curitiba-PR; b) Campinas-SP; c) Valinhos-SP; d) Laguna-SC; e) Campina Grande-PB; f) Itabaianinha-SE; g) Goiânia-GO; h) Maracanaú-CE; i) Corumbá-MS; j) Dourados-MS.

É importante mencionar que, embora os pesquisadores tenham abordado os municípios como *locus* de análise, nenhum abordou propostas de avaliação próprias da rede municipal de ensino. Todos discutiram a implantação e desencadeamentos das políticas nacionais de avaliação em larga escala nos municípios.

A Figura 4, a seguir, apresenta o mapa de localização de cada município estudado.

FIGURA 4 - Mapa de localização dos municípios estudados na abrangência local

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS ESTUDADOS - ABRANGÊNCIA LOCAL



Fonte: A autora (2023).

³² As referências completas dos trabalhos encontram-se no Apêndice D.

Como visto, é possível observar que existe uma predominância de trabalhos de abrangência local, situados na região conhecida como Centro-Sul, que abrange as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país.³³

Outros 11 trabalhos³⁴ têm como foco o estudo de políticas de avaliação em larga escala para alfabetização em nível nacional, abordando a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ALMEIDA, 2021; AMARANTE, 2021; AXER, 2018; CAETANO, 2016; LUSIVO, 2014; MACHADO, 2018; MAIER, 2018; RODRIGUES, 2017; ROSA, 2014; SILVA, A., 2016; SILVA, 2013).

Nesses trabalhos, os autores observaram principalmente os documentos normativos das políticas analisadas e os desencadeamentos gerados no território brasileiro. Uma parte dos trabalhos estabeleceu relações com outras políticas, como as curriculares e as de formação docente. Tal fato demonstra que as políticas de avaliação se articulam com outras políticas educacionais, podendo orientar a definição de novas políticas como também ser modificada por elas.

Em relação ao nível de abrangência estadual, o trabalho de Perboni (2015) analisou o Programa de avaliação da alfabetização (PROALFA) do estado de Minas Gerais, estabelecendo relações com perspectivas curriculares.

Já no nível de abrangência interestadual, o trabalho de Rezende (2020) realizou a análise de programas estaduais de avaliação em larga escala da alfabetização implementados pelos estados do Espírito Santo, Minas Gerais e Ceará, estabelecendo comparativos entre tais programas e suas características.

Embora nenhum trabalho tenha investigado programas de avaliação em escala global, alguns trabalhos citam as relações e influências de recomendações internacionais, como, por exemplo, Amarante (2021).

Assim, observamos que os autores que se interessam pelos contextos locais não elaboraram suas análises de modo a desconsiderar o contexto mais abrangente,

³³ Existem variadas formas de regionalização do território brasileiro, a regionalização a ser adotada depende do objetivo e necessidade do indivíduo. A regionalização mais usada é a estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que divide o país em cinco macrorregiões (Centro-Oeste, Norte, Nordeste, Sudeste e Sul). Outro tipo de regionalização do território brasileiro, comumente usada, é chamada de Regiões Geoeconômicas que divide o país em três grandes complexos (Amazônia, Centro-Sul e Nordeste). O que muda nesse tipo de regionalização são os critérios de divisão, que vão além dos limites territoriais estaduais, pois também leva em consideração aspectos socioeconômicos do país. A região Centro-Sul abrange estados de três regiões (Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e estão compreendidos em uma única região, por apresentarem os maiores índices socioeconômicos e industriais do Brasil.

³⁴ As referências completas dos trabalhos encontram-se no Apêndice D.

pelo contrário, buscaram estabelecer discussões e reflexões que contemplam os níveis de maior abrangência. Com isso, é possível constatar que a pesquisa sobre a política de avaliação em larga escala, mesmo em nível local, envolve a articulação com a conjuntura mais ampla.

5.3.2 Tipo de pesquisa

Sobre o tipo de pesquisa, a análise dos estudos será realizada a partir de duas questões:

- a) Quanto à natureza dos dados: se o autor caracteriza sua pesquisa como qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa.
- b) Quanto às técnicas de coleta e análise de dados: se a pesquisa é bibliográfica, documental, empírica, teórica ou utiliza mais de um procedimento.

Com relação ao modo como os autores caracterizam suas pesquisas, temos o seguinte cenário, como pode ser evidenciado na Tabela 11, abaixo:

TABELA 11 - Quantidade de trabalhos quanto à natureza dos dados

Tipo de pesquisa	Quantidade	Percentual
Qualitativa	20	83%
Quali-quantitativa	4	17%
Quantitativa	-	-
Total	24	100%

Fonte: A autora (2023).

Observamos, com base na Tabela 11, que a maioria dos autores (83%) caracterizam suas pesquisas como qualitativa. Outros 17% caracterizam como quali-quantitativa. Nenhum trabalho é caracterizado como exclusivamente quantitativo.

A partir desses dados, percebemos a predominância de pesquisas qualitativas, o que é coerente com a realidade de estudos do campo educacional, conforme nos explica Sánchez Gamboa (2006, p. 10):

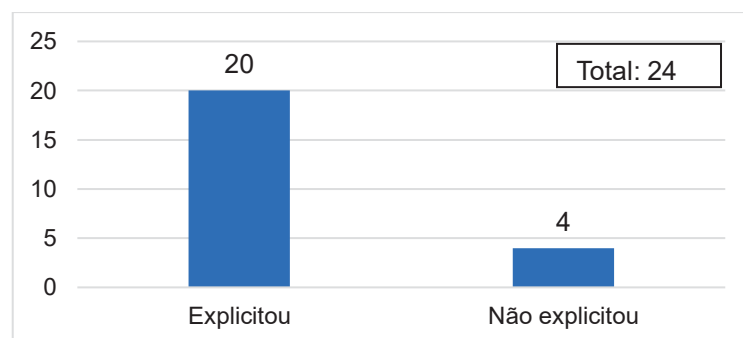
Atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa há implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados. Nesse contexto, os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância.

Segundo Devechi e Trevisan (2010), as pesquisas qualitativas no campo educacional apresentam muitas contribuições ao explorar, por exemplo, questões culturais, sociais, da subjetividade dos indivíduos, valores, contextos, diferenças, sentimentos, entre outras. Todavia, os autores levantam um alerta e uma preocupação em relação à fragilidade teórica dessas mesmas pesquisas, sendo necessário um aprofundamento e um rigor teórico-metodológico para que elas não percam a sua cientificidade.

Outra questão que envolve as pesquisas que se caracterizam como qualitativas refere-se ao fato de, por vezes, apresentarem muitos dados, sem realizar análises a eles associados (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006). Segundo Sánchez Gamboa (2006, p. 26), “a simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, faz-se necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística”.

Em relação à explicitação pelos autores da abordagem da pesquisa quanto à natureza dos dados, dos 24 trabalhos analisados, a maior parte (20 trabalhos) explicitou o tipo de pesquisa, conforme podemos observar no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 - Explicitação da abordagem da pesquisa quanto à natureza dos dados



Fonte: A autora (2023).

Ao analisar o tipo de pesquisa quanto às técnicas de coleta e análise de dados, observamos a seguinte situação, conforme a Tabela 12:

TABELA 12 - Quantidade de trabalhos quanto às técnicas de coleta e análise de dados

(continua)

Tipo de Pesquisa	Quantidade
Teórica, Documental e Empírica	6
Teórica e Empírica	5

TABELA 12 - Quantidade de trabalhos quanto às técnicas de coleta e análise de dados
(conclusão)

Tipo de Pesquisa	Quantidade
Empírica e Documental	5
Teórica e Documental	3
Documental	3
Empírica	1
Teórica	1
Total	24

Fonte: A autora (2023).

A maior parte dos autores das produções acadêmicas analisadas (19) recorreu à utilização da combinação de duas ou mais técnicas de coleta e análise de dados. Do total de autores, cinco classificaram suas pesquisas exclusivamente de um tipo, sendo três classificadas como documental, uma somente empírica e uma somente teórica.

Portanto, podemos perceber que, em aspectos mais gerais, os autores recorrem a mais de uma técnica de coleta e análise de dados para responder seus problemas de pesquisa e atingir seus objetivos e, assim, construir uma análise mais abrangente. Tal tendência de combinação também é observada em outros estudos, como o de Tonieto (2018), a qual afirma que “chama a atenção as pesquisas de abordagem híbrida, ou seja, que se caracterizam por utilizar mais de uma abordagem de forma combinada” (TONIETO, 2018, p. 172).

5.3.3 Perspectivas Epistemológicas

No desenvolvimento de uma metapesquisa, o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional - EEPE se configura como um esquema de análise que apresenta contribuições quando se pretende verificar a composição do quadro teórico-epistemológico das pesquisas.

Nesse esquema de análise, a perspectiva epistemológica pode ser compreendida como a “cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa” (MAINARDES, 2017, p. 4). A cosmovisão consiste em um combinado de ideias e princípios que nos constituem, seja na forma como lemos e/ou construímos a realidade (TELLO; MAINARDES, 2015a). Alguns exemplos de perspectivas

epistemológicas: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, pluralismo (MAINARDES, 2017).

Nesse ponto, destacamos as reflexões de Fávero e Tonieto (2016), no que se refere à importância da explicitação dos elementos que orientam a pesquisa. Os autores assim afirmam:

[...] somos convidados, diante da ação de pesquisar, a explicitar os pressupostos que sustentam aquilo que propomos e o qualifica como produção do conhecimento, isto é, os pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas. Ao reclamar por tais pressupostos, estamos buscando as bases epistemológicas que ancoram as pesquisas educacionais. (FÁVERO; TONIETO, 2016, p. 244).

Verificamos nesta análise, considerando a literatura acima, que são poucos os trabalhos que trazem essa preocupação com a explicitação dos pressupostos e das bases epistemológicas que sustentam o desenvolvimento dos trabalhos.

Ao tratar das perspectivas epistemológicas das pesquisas, observamos, num primeiro momento, se os autores anunciaram suas respectivas perspectivas. Uma síntese dos resultados pode ser observada na Tabela 13 a seguir:

TABELA 13 - Explicitação da perspectiva epistemológica nas teses e dissertações

Perspectiva explicitada	Quantidade	Percentual
Não	15	62,5%
Sim	9	37,5%
Total	24	100%

Fonte: A autora (2023).

Dos 24 trabalhos analisados, observamos que nove³⁵ explicitaram sua perspectiva epistemológica (ANGELI, 2019; AXER, 2018; CAETANO, 2016; COSTA, 2014; MACHADO, 2018; POTT, 2013; RODRIGUES, 2017; RODRIGUES, 2018 e TEIXEIRA, 2017), caracterizando 37,5% do total. As perspectivas explicitadas pelos autores foram: materialismo-histórico (quatro trabalhos), pós-estruturalismo (três trabalhos), construcionismo (um trabalho) e histórico-cultural (um trabalho).

Os demais autores, ou seja, a maior parte dos pesquisadores que compõem um quadro de 62,5% da amostra analisada não explicitaram suas perspectivas epistemológicas.

³⁵ As referências completas dos trabalhos encontram-se no Apêndice D.

O dado sobre a não explicitação das perspectivas epistemológicas no campo da política educacional não é novidade, pois, em estudos de outros pesquisadores, resultados como esse já foram anunciados dentro das mais diferenciadas temáticas inseridas no campo da política educacional (e.g. MAINARDES, 2017; TELLO, MAINARDES, 2015a; SILVA; JACOMINI, 2016; TONIETO, 2018; TONIETO; FÁVERO, 2020). Tal constatação não é diferente nas pesquisas que envolvem as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, evidenciando uma tendência recorrente.

No que se refere à classificação das perspectivas epistemológicas, conforme já mencionado no capítulo 1, apresentamos aqui duas possibilidades: a primeira partindo de uma já disponível, levando em consideração os macromodelos propostos por Losada e Casas Casas (2008); e a segunda, uma classificação a partir das perspectivas anunciadas pelos autores e a realização de inferência em relação ao que os autores empregam como referencial teórico quando não anunciado.

Os macromodelos também podem ser compreendidos como escolas de pensamento, ou, ainda, podem ser entendidos como os valores e princípios que guiam a pesquisa. (LOSADA; CASAS CASAS, 2008). Nessa perspectiva, Losada e Casas Casas (2008) propõem os seguintes macromodelos: enfoques que privilegiam o interior do ser humano, enfoques que privilegiam o entorno social, enfoques que privilegiam as instituições, enfoques que privilegiam o entorno cultural, enfoques que privilegiam o entorno total, enfoques críticos e enfoques pós-modernos.

O Quadro 8 sintetiza e retoma o que já foi mencionado no capítulo 1 sobre as principais características de cada macromodelo. Acreditamos ser pertinente retomar, nesse momento, as características de cada macromodelo para uma melhor compreensão da discussão que compõe esta análise.

QUADRO 8 - Síntese dos macromodelos propostos por Losada e Casas Casas (2008)

(continua)

Macromodelo	Características	Exemplos
Enfoques que privilegiam o interior do ser humano	Esses enfoques envolvem teorias que consideram que os fatores que explicam o comportamento humano encontram-se antes de tudo dentro de cada pessoa.	Enfoque psicossocial, enfoque da escolha racional, enfoque da teoria de jogos, enfoque de processos de decisão, enfoque "ideacional", enfoque filosófico.
Enfoques que privilegiam o entorno social	Esses enfoques envolvem teorias que se caracterizam por analisar as relações entre a política e a	Enfoque histórico-sociológico e enfoque da microssociologia política.

QUADRO 8 - Síntese dos macromodelos propostos por Losada e Casas Casas (2008)

(conclusão)

Macromodelo	Características	Exemplos
	sociedade, e observam a realidade a partir dos grupos sociais.	
Enfoques que privilegiam as instituições	São aqueles que entendem que as instituições são parte de qualquer sistema político, tornam-se os eixos da atividade política e canalizam as interações dos atores políticos.	Enfoque jurídico-institucional, enfoque funcionalista e enfoque neo-institucionalista.
Enfoques que privilegiam o entorno cultural	São teorias que compreendem que só podemos determinar quem somos dentro de um contexto cultural e tal contexto interfere no mundo político condicionando a identidade política de cada agente político, desde as suas crenças até as suas emoções e comportamentos.	Enfoque construtivista, enfoque culturalista e feminista.
Enfoques que privilegiam o entorno total	Tais enfoques se preocupam com o ambiente em que ocorre o fenômeno político e buscam compreendê-lo da forma mais completa possível.	Enfoque estruturalista, enfoque sistêmico, enfoque estrutural-funcionalista e enfoque biopolítico.
Enfoques do macromodelo crítico	Tem suas raízes no marxismo clássico, suas contribuições geraram importantes transformações no campo da epistemologia, filosofia, sociologia, psicologia e o estudo da política.	Enfoque marxista e enfoques críticos contemporâneos.
Enfoques do macromodelo pós-moderno	Emergiram de modo mais evidente após a década de 1980 e representam uma nova epistemologia e uma nova ontologia.	Alguns autores que representam esse macromodelo: Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Iris Marion Young, Richard Ashley.

Fonte: A autora (2023).

Nota: Elaborado com base em Losada e Casas Casas (2008).

Segundo Losada e Casas Casas (2008), todos os esforços em tentar descrever ou explicar a realidade política são feitos com base em uma abordagem teórica. Isso implica no fato de que certos aspectos dessa realidade política sejam mais perceptíveis e outros não tanto a depender das escolhas teóricas. Sendo assim, quando a abordagem é escolhida como uma perspectiva de análise, uma série de questões, autores, termos e conceitos os acompanham.

Nesse sentido, com base nas características elencadas no Quadro 8, estabelecemos uma classificação das teses e dissertações considerando os macromodelos de Losada e Casas Casas (2008), apresentada na Tabela 14.

TABELA 14 - Quantidade de trabalhos segundo os macromodelos de Losada e Casas Casas (2008)

Macromodelos	Quantidade
Embasaram-se em teorizações de macromodelos distintos ³⁶	13
Crítico	5
Pós-moderno	4
Entorno cultural	1
Entorno total	1
Total	24

Fonte: A autora (2023).

Verificamos que 13 trabalhos³⁷ se embasaram em teorizações de macromodelos distintos (ALMEIDA, 2021; AMARANTE, 2021; APPOLINÁRIO, 2015; CARVALHO, 2020; LIMA, 2016; MAIER, 2020; MÉLO, 2019; REZENDE, 2020; ROSA, 2014; SILVA, A., 2016; SILVA, L., 2016; SILVA, 2013; TAVARES, 2020). Nesse sentido, destacamos que fazer uso de uma classificação estabelecida previamente se configurou em um desafio, uma vez que elas apresentam uma certa rigidez, pois, na classificação de Losada e Casas Casas (2008), não temos um macromodelo que represente, por exemplo, uma perspectiva pluralista, ou mesmo teorizações de diferentes macromodelos.

Já os trabalhos³⁸ em que a classificação foi possível, verificamos que as perspectivas epistemológicas dos trabalhos se enquadram em quatro macromodelos, dos sete definidos por Losada e Casas Casas (2008). Observamos que cinco trabalhos se enquadram no macromodelo crítico, utilizando teorias e autores especialmente do materialismo-histórico (ANGELI, 2019; CAETANO, 2016; COSTA, 2014; RODRIGUES, 2017; TEIXEIRA, 2017). Outros quatro utilizam enfoques do macromodelo pós-moderno (AXER, 2018; LUSIVO, 2014; PERBONI, 2015; RODRIGUES, 2018). Um trabalho se enquadra no macromodelo do entorno cultural, (POTT, 2013), e, um trabalho se enquadra no macromodelo do entorno total, (MACHADO, 2018).

Organizamos, também, uma classificação das perspectivas epistemológicas dos trabalhos, a partir da explicitação dos autores (Tabela 15). Destacamos que nos

³⁶ Refere-se aos trabalhos que não corresponderam a um macromodelo específico, dos sete definidos por Losada e Casas Casas (2008).

³⁷ As referências completas dos trabalhos encontram-se no Apêndice D.

³⁸ As referências completas encontram-se no Apêndice D.

casos em que a perspectiva não foi anunciada, a inferimos, considerando as evidências das discussões e dos autores utilizados como fundamentação teórica. Para essa classificação, levamos em conta as contribuições de Mainardes (2018a) sobre teorização combinada e teorização adicionada.

TABELA 15 - Quantidade de trabalhos, por perspectiva epistemológica

Perspectiva epistemológica	Quantidade
Teorização combinada	11
Pós-estruturalismo	5
Materialismo-histórico	4
Teorização adicionada	2
Construcionismo	1
Histórico-cultural	1
Total	24

Fonte: A autora (2023).

Como podemos analisar, na Tabela 15, a maior parte dos trabalhos articula diferentes teorias ou conceitos (11 trabalhos) resultante de um esforço de compor um quadro teórico coerente para fundamentar suas análises, o que caracteriza a teorização combinada (MAINARDES, 2018a).

Ainda dentro do universo analisado, o pós-estruturalismo foi utilizado como perspectiva epistemológica em cinco trabalhos. Quatro trabalhos buscaram subsídios no materialismo-histórico, dois trabalhos empregaram a teorização adicionada³⁹ e um número menor de trabalhos utilizou o construcionismo e a perspectiva histórico-cultural.

Desse modo, podemos concluir que as teorizações que utilizam diferentes perspectivas epistemológicas se configuram como uma tendência dentro da amostra analisada. Cabe destacar que, conforme explica Mainardes (2018a), a teorização combinada exige um esforço por parte dos pesquisadores, pois implica em combinar autores e conceitos de diferentes perspectivas, mas que apresentem ideias e princípios coerentes, de forma a construir uma fundamentação que não recaia no ecletismo.

³⁹ Conforme discutido no capítulo 1, a teorização adicionada é caracterizada por uma seleção aleatória e não consciente de teorias, conceitos e ideias, em que não se explica a razão das escolhas que remetem a diferentes perspectivas (MAINARDES, 2018a).

5.3.4 Posicionamento Epistemológico

O posicionamento epistemológico pode ser compreendido como um desdobramento da perspectiva epistemológica de forma a constituir uma pesquisa coerente (MAINARDES; TELLO, 2016).

Para Mainardes (2017), tal posicionamento está articulado ao campo de estudo e se constitui no modo como se posiciona em relação ao objeto de estudo investigado. Segundo o autor, para fazer a identificação do posicionamento epistemológico, é necessário realizar a leitura e análise da produção em sua totalidade. Cabe mencionar que inferir o posicionamento epistemológico de um pesquisador não é tarefa fácil, quando não está explicitado.

O Quadro 9, abaixo, foi construído a partir das contribuições de Mainardes (2017), em que o autor se dedicou à análise de perspectivas teórico-epistemológicas de artigos sobre a política educacional. Ao tratar da análise dos posicionamentos epistemológicos, o autor apresenta as características de cada um, conforme Quadro 9.

QUADRO 9 - Exemplos de posicionamentos epistemológicos

Posicionamento	Características
Analítico	São trabalhos que apresentam análise de dados, ou o desenvolvimento de um ensaio teórico, pautado em um referencial teórico. Em geral, não apresentam um posicionamento mais explícito com relação à política investigada, questões abordadas ou dados analisados.
Crítico-analítico	São trabalhos em que existe um esforço para contextualizar a política ou tema. Os autores buscam explicitar seu posicionamento sobre a política ou tema investigado.
Crítico-normativo	São trabalhos que além de fazer a análise, estabelecem alternativas ou soluções para os problemas identificados na política investigada.
Crítico-radical	São trabalhos que apresentam análises aprofundadas sobre a política investigada e apresentam as contradições das políticas e suas consequências para a sociedade. Tentam compreender estruturas mais amplas.
Empirista	São trabalhos que apresentam dados estatísticos ou dados de pesquisa, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização.

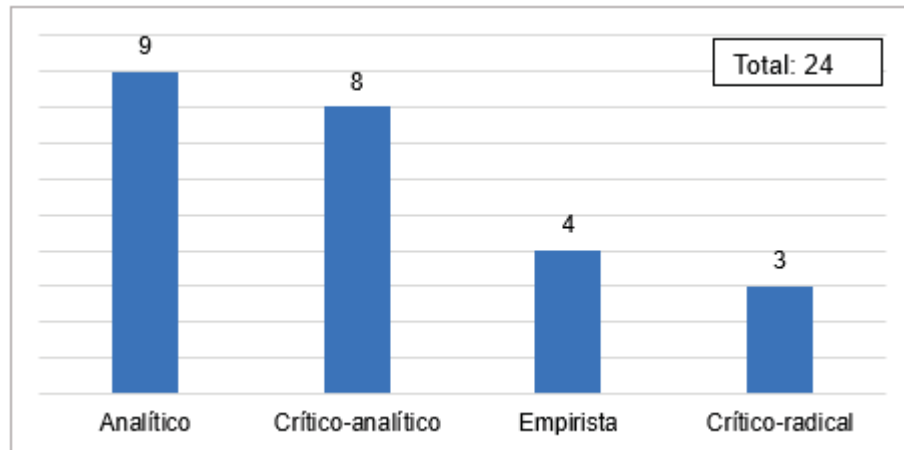
Fonte: A autora (2023).

Nota: Elaborado com base em Mainardes (2017).

Conforme podemos observar no Quadro 9, o posicionamento analítico é menos explícito com relação à política investigada. Já os posicionamentos crítico-analítico, crítico-normativo e crítico-radical estabelecem análises mais aprofundadas das realidades vivenciadas. Enquanto o posicionamento empirista apresenta análises mais descritivas e com pouca ou nenhuma teorização associada.

A partir da definição dos posicionamentos epistemológicos, podemos observar, no Gráfico 3, o número de trabalhos que se enquadram em cada um dos posicionamentos.

GRÁFICO 3 - Posicionamentos epistemológicos dos trabalhos analisados



Fonte: A autora (2023).

Existe uma predominância de posicionamentos analíticos e crítico-analíticos no que tange à pesquisa em políticas de avaliação em larga escala da alfabetização.

Ao relacionarmos o resultado dos posicionamentos epistemológicos com os posicionamentos referentes à avaliação em larga escala, verificamos uma tendência maior alinhada à concepção que apresenta argumentos contrários às políticas de avaliação em larga escala, conforme apresentamos na Tabela 16:

TABELA 16 - Posicionamentos em relação à avaliação em larga escala

Posicionamento	Quantidade
Contrário	11
Moderado	9
Favorável	4
Total	24

Fonte: A autora (2023).

Se observarmos a Tabela acima, 11 trabalhos posicionaram-se contrários à avaliação em larga escala, o que corresponde ao número de trabalhos de posicionamento crítico (analítico e radical). Nove apresentam posicionamento moderado e quatro trabalhos se posicionam favoráveis às políticas de avaliação em larga escala.

Com base na literatura sobre políticas de avaliação em larga escala, apresentada no segundo capítulo, percebemos que, da mesma maneira, há posicionamentos diversos na área, ou seja, argumentações contrárias, moderadas e favoráveis.

5.3.5 Enfoque epistemológico

O enfoque epistemológico consiste na forma como a pesquisa é construída metodologicamente, embasada em uma determinada perspectiva e posicionamento epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2015a). Nessa direção, o enfoque epistemológico está relacionado à coerência entre os elementos da pesquisa: objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões (MAINARDES, 2017).

A identificação do enfoque epistemológico exige a análise do texto na totalidade, pois envolve compreender a articulação entre os elementos da pesquisa. Como explica Mainardes (2017, p. 10),

Essa análise é complexa e requer do pesquisador que realiza a metapesquisa, o domínio de diferentes bases teórico-epistemológicas que têm sido utilizadas no campo, bem como o exercício de analisar a epistemologia das pesquisas com base no referencial que foi empregado. (MAINARDES, 2017, p. 10).

Para auxiliar a realização da análise do enfoque epistemológico, construímos um quadro, apresentado no Apêndice F⁴⁰. A elaboração do quadro permitiu observar, a partir do texto completo dos trabalhos, os elementos da pesquisa e as evidências de sua coerência.

Um primeiro aspecto observado foi em relação à construção dos resumos, os quais demonstraram fragilidades em termos dos elementos que os compõem. Identificamos alguns casos em que os resumos não apresentavam o objetivo da pesquisa, outros que não apresentavam informações sobre o referencial teórico ou, ainda, com ausência de apresentação de procedimentos metodológicos, bem como dos principais resultados da pesquisa.

Ao se tratar de aspectos metodológicos das pesquisas qualitativas, é recorrente o uso da análise de conteúdo, que pode ser compreendida como uma técnica

⁴⁰ O quadro apresentado no Apêndice F foi adaptado de Tonieto (2018).

instrumental de análise interpretativa (OLIVEIRA *et al.*, 2003). Para Oliveira *et al.* (2003, p. 4), a “análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas”. A análise de conteúdo demanda considerar os textos em sua totalidade, além disso é fundamental estabelecer categorias de análise. Entretanto, o que ocorre é que comumente pesquisadores anunciam a utilização de tal técnica metodológica sem de fato operar com os procedimentos que ela envolve.

Verificamos que dos 24 trabalhos analisados, seis anunciaram a utilização da análise de conteúdo a partir das contribuições de Bardin (1977). Desses seis trabalhos, foi possível identificar que apenas um desenvolveu de fato as etapas desse procedimento metodológico em sua pesquisa.

Esse resultado dialoga com o que Sampaio *et al.* (2022) discutem. Os autores explicam que ocorre um uso demasiadamente genérico da técnica e apontam para a necessidade de uma maior reflexão epistemológica e metodológica na escolha e no uso da análise de conteúdo nas pesquisas qualitativas.

Com relação à explicitação do uso dos referenciais teóricos, identificamos alguns casos em que não havia o anúncio dos referenciais. Outros casos, em que autores e teorias são anunciados, mas não utilizados efetivamente no trabalho.

Ao estabelecer um paralelo com o esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (2006) e os níveis atingidos na construção da resposta (nível técnico, nível metodológico, nível teórico, nível epistemológico, pressupostos gnosiológicos e pressupostos ontológicos), percebemos que a maior parte das pesquisas não conseguem ultrapassar o nível teórico. Em geral, as pesquisas conseguem operacionalizar questões técnicas, de sistematização de informações documentais e de organização. Até mesmo, selecionar e estabelecer o que Sánchez Gamboa (2006, p. 42) chama de “núcleo conceitual básico”, apresentando referenciais e autores para explicar ou compreender seus objetos. Porém a passagem para os demais níveis (epistemológico, gnosiológico e ontológico) é mais complexa e exige modos de abstrair, generalizar, categorizar o objeto e refletir sobre categorias mais gerais e abrangentes, tais como: concepções de homem, sociedade, história e de realidade, entre outros (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

Para finalizar, vale destacar que mesmo os autores desenvolvendo trabalhos que contemplem os elementos de pesquisa, não significa que eles apresentam articulação entre si.

Sendo assim, entendemos que há necessidade de pensar a formação de pesquisadores como horizonte, conforme argumentam Mainardes e Stremel (2019)

Assumimos o pressuposto fundamental de que este necessita de uma formação que permita a aquisição do habitus científico, que inclui o domínio de fundamentos teórico-epistemológicos dos principais enfoques de produção de conhecimento da área específica e das questões metodológicas, éticas e políticas envolvidas no processo de pesquisa. (MAINARDES; STREMEL, 2019, p.5)

Dessa forma, a abordagem dessas questões na formação de pesquisadores é um ponto essencial para que tenhamos pesquisas que demonstrem maior consistência e coerência no que se refere às questões teóricas, epistemológicas e metodológicas.

5.3.6 Nível de abordagem/abstração

O nível de abordagem ou abstração refere-se ao modo como os pesquisadores desenvolvem a análise de suas pesquisas. Segundo Mainardes e Tello (2016, p. 6), “nos relatórios de pesquisa, diferentes níveis de abstração podem ser identificados, os quais podem variar de estudos predominantemente descritivos a estudos com maior nível de complexidade e teorização (compreensão)”. Para os autores, os níveis de abstração estão diretamente ligados aos resultados da pesquisa como um todo (MAINARDES; TELLO, 2016).

A análise do nível de abordagem, nesta dissertação, teve como referência as três categorias propostas por Mainardes e Tello (2016): descrição, análise e compreensão.

Uma pesquisa que fica no nível da descrição apresenta pouca análise de ideias, conceitos e dados e os relaciona de forma superficial e reduzida, mesmo podendo apresentar algum grau de fundamentação teórica (MAINARDES; TELLO, 2016). No campo da política educacional, são, em geral,

pesquisas que se baseiam em modelos lineares de análise de políticas (agenda, formulação, implementação, avaliação), mas há também pesquisas que se baseiam em teorias ou abordagens consideradas consistentes, mas

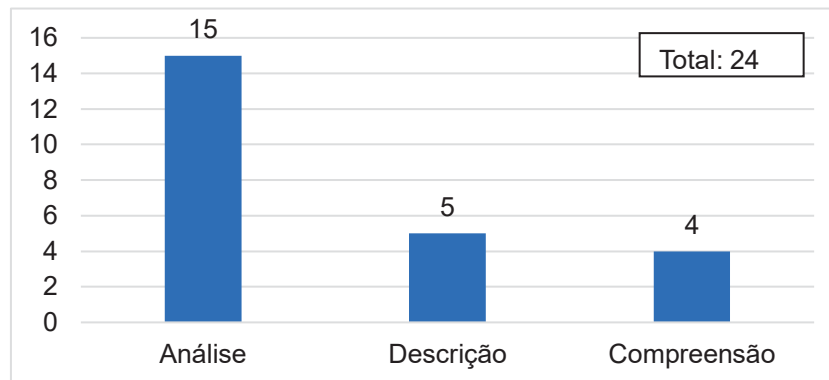
que são utilizadas de forma precária e incipiente. (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 6).

Estudos considerados como de análise, a principal característica é o fato de apresentar uma maior integração entre teoria e dados, uma vez que as teorias selecionadas no referencial teórico não são aplicadas de modo aleatório. Nesses trabalhos, em geral, os autores conseguem estabelecer conceitos, categorias e generalizações (MAINARDES; TELLO, 2016).

Pesquisas que atingem o nível da compreensão são aquelas que conseguem estabelecer e apresentar reflexões e análises mais aprofundadas, e podem, ainda, servir de referência para demais pesquisas. Investigações que empreendem suas análises nesse nível articulam de modo coerente todos os elementos constituintes do EEPE, sendo inclusive mais fácil de fazer a identificação de tais posicionamentos ao realizar a metapesquisa (MAINARDES; TELLO, 2016).

No *corpus* de análise selecionado, nesta investigação, a distribuição dos níveis de abstração está contemplada no Gráfico 4, apresentado a seguir:

GRÁFICO 4 - Nível de abordagem/abstração dos trabalhos analisados



Fonte: A autora (2023).

Observamos, com base no Gráfico 4, que predominam produções que atingem o nível de análise (15 trabalhos que representam 64% do total), ou seja, a maior parte dos autores conseguem estabelecer reflexões e integrar teoria e dados para formular suas análises.

Já os trabalhos que ficam no nível da descrição e os que atingem a compreensão aparecem em menor número. Sendo cinco trabalhos em nível de descrição (20%) e quatro em nível de compreensão (16%).

Com isso, constatamos que são poucos os trabalhos que desenvolvem seus estudos e reflexões numa esfera mais totalizante e abrangente, reforçando, mais uma

vez, o argumento que se refere à necessidade de um maior fortalecimento da formação de pesquisadores para o campo (MAINARDES; STREMELE, 2019), a fim de promover o desenvolvimento de pesquisas que contemplem um maior nível de abstração.

Com base nas contribuições de Mainardes (2018a), constata-se que existe uma forte relação entre as perspectivas teóricas, posicionamentos epistemológicos e níveis de abstração. Segundo o autor, trabalhos com pouca ou nenhuma teorização, em geral, culminam em um posicionamento epistemológico empirista e, conseqüentemente, em um nível de abstração descritivo. O autor ainda explica que existe uma relação entre os posicionamentos epistemológicos crítico-analítico e crítico-radical e o nível de abstração de compreensão (MAINARDES, 2018a).

A partir da constatação do autor, organizamos a Tabela 17, a seguir, com o intuito de averiguar como essa tendência aparece nos trabalhos analisados.

TABELA 17- Quantidade de trabalhos por posicionamento epistemológico em relação aos níveis de abstração

Nível de abstração	Posicionamento epistemológico	Quantidade
Análise	Analítico	8
	Crítico-analítico	4
	Crítico-radical	2
	Empirista	1
Descrição	Analítico	0
	Crítico-analítico	1
	Crítico-radical	1
	Empirista	3
Compreensão	Crítico-analítico	3
	Analítico	1
Total		24

Fonte: A autora (2023).

A partir dos dados observados na Tabela 17, verificamos que, em geral, nas produções analisadas, essa relação também é percebida, uma vez que a maior parte dos trabalhos de posicionamento empirista (três dos quatro identificados) se concentram no nível de abstração de descrição. Assim como no caso dos trabalhos que atingem o nível de compreensão, a maior parte (três dos quatro identificados) foi classificada com posicionamentos críticos.

Aparentemente indo na contramão da tendência observada, dois trabalhos classificados como críticos atingem o nível de abstração da descrição. Foram assim classificados, porque, apesar dos posicionamentos críticos, os mesmos não faziam correspondência com as perspectivas teóricas anunciadas, faltando a articulação entre os elementos.

Portanto, as relações entre níveis de abstração e posicionamentos epistemológicos, bem como as tendências indicados por Mainardes (2018a), foram também identificadas nas pesquisas sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização.

5.3.7 Aspectos teórico-conceituais

Conforme já abordamos, com base em Mainardes (2021), a metapesquisa é abrangente e dependendo dos objetivos da pesquisa é necessário definir conceitos e categorias mais específicas sobre a temática investigada.

Assim sendo, nesta subseção, trataremos de questões teórico-conceituais das teses e dissertações da Categoria 1, apresentando os aspectos gerais dos referenciais teóricos abordados nestes trabalhos, relacionados às três temáticas de interesse desta dissertação: política educacional, avaliação em larga escala e alfabetização.

5.3.7.1 Política educacional

No que se refere à política educacional, concentramo-nos em identificar se os autores apresentavam alguma discussão referente a tais aspectos, bem como fizemos a identificação da localização em qual ponto do trabalho aparecia essas reflexões no decorrer do texto.

Verificamos na Tabela 18, a seguir, a quantidade de trabalhos que apresentam alguma discussão sobre política educacional ao longo do texto.

TABELA 18 - Discussão sobre política educacional nos trabalhos analisados

Discussão sobre política educacional	Quantidade	Percentual
Sim	19	79%
Não	5	21%

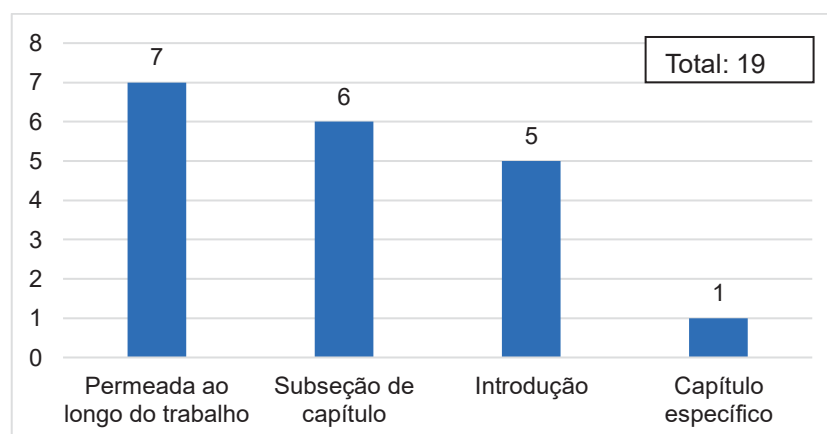
Total	24	100%
--------------	-----------	-------------

Fonte: A autora (2023).

Com base nos resultados apresentados na tabela anterior, observamos que aproximadamente 79% dos trabalhos (19) se preocuparam em apresentar em algum ponto uma discussão relacionada à política educacional. Verificamos, portanto, que mesmo se tratando de trabalhos que integraram a Categoria 1 – Avaliação em larga escala da Alfabetização enquanto política educacional, alguns trabalhos não apresentaram discussões ou reflexões específicas sobre a política educacional.

Ao analisar as 19 teses e dissertações que apresentaram discussões referentes à política educacional, identificamos em que ponto do trabalho elas apareceram, conforme o Gráfico 5, a seguir:

GRÁFICO 5 - Localização da discussão sobre política educacional nos trabalhos analisados



Fonte: A autora (2023).

A partir da análise do Gráfico 5, verificamos que, entre as teses e dissertações que desenvolveram uma discussão sobre política educacional, a maior parte (sete trabalhos) trouxe as suas reflexões ao longo do texto, enquanto um autor dedicou um capítulo específico destinado a tais discussões. Além disso, seis trabalhos apresentaram uma discussão sobre política educacional em uma subseção de capítulo e outros cinco na introdução.

Na Tabela 19, abaixo, observamos os autores mais recorrentemente citados como referencial de política educacional nas 24 produções acadêmicas analisadas.

TABELA 19 - Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre política educacional nos trabalhos analisados

Autor	Recorrência
Gaudêncio Frigotto	13
Jefferson Mainardes	12
Carlos Roberto Jamil Cury	9
Luiz Fernandes Dourado	8
Olinda Evangelista	8
Stephen Ball	8
Eneida Oto Shiroma	7
Márcia Jacomini	6
Dermeval Saviani	5

Fonte: A autora (2023).

Nota: A recorrência refere-se ao número de trabalhos em que o autor foi citado no conjunto dos 24 analisados.

Entre os autores mais citados para desenvolver as reflexões acerca da política educacional são predominantes os da literatura brasileira. Verificamos, também, que a maior parte dos autores apresentam uma trajetória no campo da Política Educacional. Entre as exceções, por exemplo, está o pesquisador Dermeval Saviani, que tem a maior parte da sua produção no âmbito da História da Educação.

Na Tabela 20, mencionamos as obras, que compuseram o referencial teórico dos estudos, de autoria dos pesquisadores mais utilizados (Tabela 19).

TABELA 20 - Obras dos autores que fundamentaram a discussão sobre política educacional

(continua)			
Autor	Título	Natureza	Quantidade
Gaudêncio Frigotto	Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional	Capítulo	3
	O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional	Capítulo	2
	Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI	Artigo	2

TABELA 20 - Obras dos autores que fundamentaram a discussão sobre política educacional

(continuação)			
Autor	Título	Natureza	Quantidade
Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta	Política e gestão educacional na contemporaneidade	Capítulo	1
	O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança	Artigo	1
Jefferson Mainardes	Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais	Artigo	5
	Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem	Livro	3
	A escola em ciclos: fundamentos e debates	Livro	2
	A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades	Artigo	2
	Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade	Artigo	2
	Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional	Artigo	1
Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes	Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional	Entrevista	1
Jefferson Mainardes e Silvana Stremel	A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas	Artigo	2
	Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas	Base de dados	1
Marcia Aparecida Alferes e Jefferson Mainardes	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura	Artigo	2
Carlos Roberto Jamil Cury	Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo	Livro	3
	Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença	Artigo	3
	Estado e políticas de financiamento em educação	Artigo	2
	Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988	Artigo	1
	Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica	Artigo	1
	Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas	Capítulo	1
	Políticas da educação: um convite ao tema	Capítulo	1
	Educação e crise: perspectivas para o Brasil	Artigo	1
	A educação escolar, a exclusão e seus destinatários	Artigo	1
	A questão federativa e a educação escolar	Capítulo	1
	Impactos sobre as dimensões de acesso e qualidade	Capítulo	1
	Por um novo plano nacional de educação	Artigo	1
	Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB	Artigo	1
	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental	Artigo	1
A Educação Básica como direito	Artigo	1	
Gestão popular e autonomia da escola pública	Artigo	1	

TABELA 20 - Obras dos autores que fundamentaram a discussão sobre política educacional

(continuação)			
Autor	Título	Natureza	Quantidade
	Legislação Educacional Brasileira	Livro	1
Luiz Fernandes Dourado	Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas	Artigo	3
	Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas	Capítulo	2
	A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil	Capítulo	2
	Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90	Artigo	1
	Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira	Artigo	1
	Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política	Artigo	1
Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira	A qualidade da educação: perspectivas e desafios	Artigo	3
Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos	Qualidade da educação: conceitos e definições	Série Documental	3
Márcia Angela Aguiar e Luiz Fernandes Dourado	A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas	Livro	2
Olinda Evangelista	Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional	Capítulo	1
Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista	Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores	Artigo	1
	A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente	Artigo	1
	Professor: protagonista e obstáculo da reforma	Artigo	1
	Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo	Trabalho em evento	1
Eneida Oto Shiroma, Olinda Evangelista e Maria Célia Marcondes Moraes	Política Educacional	Livro	5
Stephen J. Ball	Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação	Artigo	2
	Profissionalismo, gerencialismo e performatividade	Artigo	2
	Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal	Livro	2
	Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade	Artigo	2

TABELA 20 - Obras dos autores que fundamentaram a discussão sobre política educacional

			(continuação)
Autor	Título	Natureza	Quantidade
	Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa	Artigo	2
	Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar	Artigo	2
	Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional	Artigo	1
	Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade	Artigo	1
	Cidadania global, consumo e política educacional	Capítulo	1
	Política educacional global: reforma e lucro	Artigo	1
	Education reform: a critical and post structural approach	Livro	1
	La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar	Livro	1
Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes	Políticas educacionais: questões e dilemas	Livro	3
Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun	Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias	Livro	2
Stephen J. Ball, Patrick Bailey, Paula Mena, Pablo Del Monte, Diego Santori, Chun-ying Tseng, Helen Young e Antonio Olmedo	A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global	Artigo	1
Richard Bowe, Stephen J. Ball e Anne Gold	Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology	Livro	1
Meg Maguire e Stephen J. Ball	Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores	Artigo	1
Eneida Oto Shiroma, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane Fátima Campos	Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação	Capítulo	1
Márcia Aparecida Jacomini	Educar sem reprovar	Livro	2
Lisete Regina Gomes Arelaro, Márcia Aparecida Jacomini e Sylvie Bonifácio Klein	O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação	Artigo	4
Dermeval Saviani	PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC	Livro	3

TABELA 20 - Obras dos autores que fundamentaram a discussão sobre política educacional

			(conclusão)
Autor	Título	Natureza	Quantidade
	O Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos	Capítulo	1
	Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional	Livro	1
	A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas	Livro	1

Fonte: A autora (2023).

Verificamos uma diversidade de bibliografia utilizada pelos pesquisadores para fundamentar as discussões relacionadas à política educacional. Uma questão importante a ser mencionada diz respeito às referências. Diversas vezes, os autores foram anunciados ao longo do texto, no entanto, as obras não foram listadas nas referências do trabalho. Outras vezes, houve casos em que as obras foram mencionadas nas referências, porém não foram citadas ao longo do texto. Dessa maneira, o que foi compilado para a análise, acima apresentada, foram apenas as obras e autores que constavam citados no texto e listados nas referências.

5.3.7.2 Avaliação em larga escala

O tratamento dos referenciais relacionados à avaliação em larga escala ocorreu da seguinte maneira: inicialmente organizamos os posicionamentos de todos os trabalhos, uma vez que as concepções apresentadas foram desenvolvidas com base nos referenciais adotados. Em seguida, mapeamos os autores mais recorrentemente citados nas teses e dissertações e as suas obras.

Com relação aos conceitos relacionados à avaliação em larga escala, todos os autores da categoria de análise apresentaram discussões e posicionamentos anunciados, conforme observamos no Quadro 10 abaixo:

QUADRO 10 - Concepções dos pesquisadores relacionadas à avaliação em larga escala

		(continua)
	Conceitos	Autor ⁴¹
1	“É válido retomar a tentativa de estabelecer a avaliação como prescritiva na orientação sobre a política de alfabetização , a avaliação volta a ser reduzida a um modelo de estabelecer um ranqueamento. Afinal, observei nos documentos do PNAIC a apresentação dessas avaliações levando em conta que a Provinha Brasil teve início posterior à política de ensino fundamental de 9	Almeida (2021, p. 79)

⁴¹ As referências completas dos trabalhos encontram-se no Apêndice D.

QUADRO 10 - Concepções dos pesquisadores relacionadas à avaliação em larga escala

(continuação)

	Conceitos	Autor
	anos. Ainda assim, esses dados são utilizados junto das avaliações da ANA numa tentativa de estabelecer o local para a avaliação em larga escala como base para uma política pública futura.”	
2	“[...] as avaliações externas para a alfabetização acompanham as medidas políticas de Estado e têm orientado os currículos e os objetivos do trabalho com a leitura e a escrita, engessando o trabalho docente. Os resultados dessas avaliações externas evidenciam poucos avanços significativos em termos de aprendizagens dos estudantes alfabetizados. A cada nova avaliação, novos ranqueamentos da educação são formulados e pouco mudam as políticas educacionais voltadas para a melhoria dos índices de analfabetismo.”	Amarante (2021, p.160)
3	“Entende-se que as avaliações em larga escala vêm se constituindo como referência central para a avaliação da qualidade de ensino no Brasil, com o objetivo não só de avaliar os estudantes, mas principalmente como e quais os conteúdos que os professores estão trabalhando com seus alunos.”	Angeli (2019, p. 18)
4	“Observamos, assim, um Estado forte que se expressa na avaliação em larga escala, por meio do controle e da regulação, porém, o uso dos resultados com potencial para contribuir para mudanças pouco tem sido utilizado pelos sistemas e pelas escolas. Nessa direção questionamos a finalidade da avaliação. Afinal, para que avaliar? Problematizar aspectos relativos aos processos do ensino aprendizagem, interpretação dos resultados constitui caminho para que melhorias sejam efetivadas em prol da aprendizagem dos alunos.”	Appolinário (2015, p. 90)
5	“Nessa perspectiva, então, penso que a política de avaliação é também curricular, participa de lógicas discursivas e contribui para hegemonizar sentidos para alfabetização com base nas matrizes de referência que são construídas na formação como um todo.”	Axer (2018, p. 208)
6	“Enquanto os Estados são concessivos em questões como a utilização dos ranqueamentos, não conseguimos perceber avanços significativos na Educação Básica , que ainda amarga resultados muito aquém dos esperados, o que nos leva a crer que atacamos o problema, dando-lhe remédios, mas não combatemos a sua causa, fazendo prevenção, como veremos no capítulo a seguir em relação às avaliações da Educação Básica.”	Caetano (2016, p. 50)
7	“As Avaliações Externas que permeiam as Políticas Públicas de Avaliação devem ser compreendidas como o indicativo de onde cada escola se encontra em termos de aprendizagem e a trajetória a ser percorrida por cada aluno para que se garanta o conhecimento mínimo necessário para o seu desenvolvimento.”	Carvalho (2020, p. 36)
8	“O professor não pode ser o único responsável pelos resultados da avaliação , é preciso que todos ponderem e discutam coletivamente, numa cultura de participação, sendo o espaço escolar o ponto de partida na luta por melhorias e investimentos rumo à melhoria da qualidade da educação.”	Costa (2016, p. 123)
9	“Esse processo resulta na possibilidade de indicar caminhos para uma mobilização dos envolvidos no processo educacional na busca por melhorar a qualidade da educação.”	Lima (2016, p. 76)
10	“A avaliação em larga escala, ANA, é um dispositivo de poder a serviço de prerrogativas econômicas globalizadas e, por conseguinte, de ações biopolíticas inseridas no cotidiano escolar, acentua a distinção de capital cultural dos alunos e a reprodução social.”	Lusivo, (2014, p. 113)
11	“Nesse sentido, é relevante destacar o papel que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) vem assumindo em relação ao Ciclo de Alfabetização, pois, além de avaliar o nível de alfabetização das crianças ao final do Ciclo, serve também de base para premiações anunciadas pelo MEC.”	Machado (2018, p. 60)

QUADRO 10 - Concepções dos pesquisadores relacionadas à avaliação em larga escala

(continuação)

	Conceitos	Autor
12	“Da forma como a avaliação em larga escala vem sendo discutida pelas políticas educacionais, está pautada na concepção meritocrática, responsabilizando o sujeito, a escola e sua metodologia, pelo sucesso ou fracasso nos resultados. Esse pressuposto não considera as relações sociais que interferem diretamente nesse processo. Entretanto, quando a avaliação é considerada somente como um instrumento de punição e classificação, ela tende a influenciar na definição de outros objetivos para a aprendizagem, para o trabalho pedagógico e para a gestão escolar, ou seja, existe a possibilidade de as avaliações em larga escala interferirem na função da escola , resumindo-as a áreas de disputas por melhores classificações nas avaliações, modificando a sua finalidade maior, isto é, socialização do conhecimento historicamente produzido.”	Maier (2020, p. 55-56)
13	“Nesta tese, defende-se a necessidade de uma avaliação participativa , em que escola e o poder público se envolvam ancorados em uma concepção de educação emancipatória, em que a avaliação articule a avaliação realizada em sala de aula com a da instituição escolar e a da rede de ensino. Tal proposta constitui-se mais coerente, com uma perspectiva de “qualidade” da educação socialmente referenciada, que difere daquela do campo econômico.”	Mélo (2019, p. 212)
14	“As avaliações sistêmicas não passam de uma técnica de governo para tornar obrigatório o currículo , que traz oficialmente o discurso da liberdade de escolha curricular. Nesse processo, as avaliações cumprem o papel duplo de gerar dados e informações sobre o que e como as escolas, Municípios e Estados estão ensinando e, ao mesmo tempo, pressionando a compreensão de todos. De forma muito sutil, é imposto que a melhor escolha é ensinar aos alunos o que consta nos parâmetros curriculares , pois serão exatamente esses saberes que também serão certamente avaliados pelos sistemas federal e estadual de avaliação da educação e alfabetização.”	Perboni (2015, p. 81)
15	“À guisa de conclusão, concordamos que a avaliação faz parte e é necessária para melhoria do processo educacional e pode vir a ser (dependendo de sua finalidade e uso) importante instrumento na democratização do ensino .”	Pott (2013, p. 67)
16	“[...] a avaliação tem como objetivo principal dar suporte à tomada de decisões, forneendo informação de qualidade para tanto (evidências). Nesse sentido, ela é contundente como exemplo de racionalidade técnica.”	Rezende, (2020, p. 67)
17	“Esse contexto propicia que a avaliação ganhe cada vez mais centralidade, se tornando a “forma” de garantir a qualidade desejada. Não pretendo assim, defender a não realização das avaliações externas, mas problematizar essa centralidade que tem sido atribuída a elas e os sentidos que estão em disputa por sua significação, sem deixar de lado essas disputas ao significar qualidade.”	Rodrigues (2017, p. 50)
18	“Concordamos com tal posicionamento, pois, na nossa prática como gestora e responsável por organizar e analisar os dados das avaliações externas na escola, percebemos tais interesses, no entanto, acreditamos que as práticas pedagógicas devem ser direcionadas a partir do protagonismo de conhecimento e conectadas com a cultura humana construída ao longo dos tempos, em especial a escrita com sentido e significados à infância.”	Rodrigues (2018, p. 23)
19	“No entanto, é preciso retomar a análise de que a avaliação nacional tem se pautado em parâmetro internacional único para “mensurar” a aprendizagem de estudantes de diferentes países e, isso engendra competição, ranqueamento entre países, escolas e professores . A Provinha Brasil pode ser um importante instrumento para coletar dados sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem da educação brasileira em todas as esferas da Nação no Brasil.”	Rosa (2014, p. 51)

QUADRO 10 - Concepções dos pesquisadores relacionadas à avaliação em larga escala

	Conceitos	Autor (conclusão)
20	“É importante situarmos, ainda, os debates existentes em torno da avaliação em larga escala na alfabetização, pois alguns autores não concebem tais políticas avaliativas como uma ponte para a melhoria da educação em nosso país, mas sim como exames com um aspecto redutor da infância (cf. ESTEBAN, 2008; BARRIGA, 2004). Não corroboramos com esses autores, tendo em vista percebermos em tais avaliações uma forma de acompanhar os processos de aprendizado de nossas crianças em momentos cruciais da escolarização, a nível nacional, de modo que se possa, a partir de tais resultados, tomar decisões visando à melhoria do processo de alfabetização, permitindo que todas as crianças consigam ler e escrever com autonomia até os 8 anos de idade.”	Silva, A. (2016, p. 16)
21	“Desse modo, por intermédio das reflexões de Vianna (2000, p. 21), podemos inferir que a avaliação educacional [...] não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira (e burocrática) no âmbito institucional da escola . A avaliação atual concentra-se em um nível maior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.”	Silva, L. (2016, p. 17-18)
22	“Em nossa pesquisa não buscamos nem desqualificar nem elogiar a avaliação , apesar de concordarmos com sua existência. Pretendemos, porém, compreendê-la de forma mais ampla, buscando analisar tal instrumento, verificando suas fragilidades e apontando futuros ajustes.”	Silva (2013, p. 70)
23	“A lógica neoliberal, de autoregulação do mercado, adentrou as portas da escola, e trouxe consigo o cerne implacável e atroz de seleção dos “melhores”. E nesse contexto, a avaliação se tornou o seu principal instrumento de regulação, classificação e coação .”	Tavares (2020, p. 70)
24	“A avaliação seja formativa, externa ou em larga escala nas instituições se relacionam com uma totalidade de ações inseridas em uma realidade permeada de conflitos, disputas e contradições que são impregnadas com visões de mundo, de sujeito e de perspectivas .”	Teixeira (2017, p. 37)

Fonte: A autora (2023).

Nota: Grifos nossos.

A partir da análise do Quadro 10, verificamos que os conceitos acerca da avaliação em larga escala apresentam posicionamentos diferenciados (em destaque no Quadro 10). Conforme já foram explicitados nesta dissertação anteriormente (Tabela 16), 11 trabalhos apresentam um posicionamento contrário à aplicação de tais instrumentos, nove trabalhos apresentam um posicionamento moderado e quatro trabalhos se posicionam a favor.

Percebemos, também, que os referenciais teóricos adotados são utilizados para dar suporte a esses posicionamentos de modo a reforçar os conceitos apresentados no quadro acima.

Observamos que os 24 trabalhos contemplaram discussões utilizando autores da área da avaliação educacional. Na Tabela 21, enumeramos os autores mais utilizados para subsidiar as análises sobre avaliação em larga escala.

TABELA 21 - Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre avaliação em larga escala nos trabalhos analisados

Autor	Recorrência
Luiz Carlos de Freitas	15
Maria Teresa Esteban	12
Bernadete Gatti	11
Adriana Bauer	10
João Luiz Horta Neto	10
Almerindo Janela Afonso	9
Dirce Nei Teixeira Freitas	9
Alicia Bonamino	8
Flávia Obino Corrêa Werle	8
José Dias Sobrinho	8
Sandra Maria Zákia Lian Sousa	7
Marilda Pasqual Schneider	3
Ocimar Munhoz Alavarse	3

Fonte: A autora (2023).

Nota: A recorrência refere-se ao número de trabalhos em que o autor foi citado no conjunto dos 24 analisados.

A partir da Tabela 21, observamos que há predominância da literatura brasileira. Os dois autores mais citados foram Luiz Carlos de Freitas e Maria Teresa Esteban. Observando tal recorrência, a seguir, na Tabela 22, apresentamos as obras desses dois autores utilizadas nas teses e dissertações.

TABELA 22 - Produções mais recorrentes dos autores mais citados na fundamentação da discussão sobre avaliação em larga escala

(continua)			
Autor	Título	Natureza	Quantidade
Luiz Carlos de Freitas	Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética	Artigo	2
	Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação	Capítulo	2
	Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola	Artigo	2
	Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar	Trabalho em evento	2
	Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino	Artigo	1
	A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa	Artigo	1
	Ciclos Seriação e Avaliação: confronto de lógicas	Livro	1

TABELA 22 - Produções mais recorrentes dos autores mais citados na fundamentação da discussão sobre avaliação em larga escala

			(continuação)
Autor	Título	Natureza	Quantidade
	A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias	Livro	1
Luiz Carlos de Freitas, Mara Regina Lemes de Sordi, Helena Costa Lopez de Freitas e Maria Marcia Sigris Malavasi	Avaliação educacional: caminhando pela contramão	Livro	6
João Alberto de Azevedo e Vasconcelos Correia, Lisete Regina Gomes Arelaro e Luiz Carlos de Freitas	Para onde caminham as atuais avaliações educacionais?	Artigo	1
Maria Teresa Esteban	Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar	Artigo	6
	Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos	Livro	4
	Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame	Artigo	3
	Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância	Artigo	2
	Políticas de avaliação da alfabetização diferença e desigualdade no cotidiano escolar	Capítulo	1
	O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar	Livro	1
Maria Teresa Esteban e Almerindo Janela Afonso	Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação	Livro	2
Maria Teresa Esteban e Andréa Rosana Fetzner	A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular	Artigo	1
Maria Teresa Esteban e Carmem Sanches Sampaio	Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente	Trabalho em evento	1
Adriana Bauer	Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco	Artigo	1
Adriana Bauer, Bernadete Gatti e Marialva Tavares	Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. Vol. 1	Livro	4
Adriana Bauer e Bernadete Gatti	Ciclo de Debates – Vinte e cinco anos das avaliações de sistemas educacionais no Brasil. Vol. 2	Livro	2
Adriana Bauer e João Luiz Horta Neto	Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso: relatório final: resultados do survey: volume I	Relatório de pesquisa	1
Adriana Bauer e Sandra Maria Zákia Lian Sousa	Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: estudo em dez municípios da federação - relatório final de pesquisa – volume II.	Relatório de pesquisa	1
Adriana Bauer, Sandra Maria Zakia, Lian Sousa, João Luiz Horta Neto, Raquel da Cunha Valle, Cláudia Oliveira Pimenta	Iniciativas de avaliação do Ensino Fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências.	Artigo	1
Bernadete Gatti	Avaliação de sistemas educacionais no Brasil	Artigo	4
	Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações	Artigo	2
	O professor e a avaliação em sala de aula	Artigo	1

TABELA 22 - Produções mais recorrentes dos autores mais citados na fundamentação da discussão sobre avaliação em larga escala

			(continuação)
Autor	Título	Natureza	Quantidade
	Desenvolvimento de projetos de avaliação do sistema educacional do estado de São Paulo	Artigo	1
	O rendimento escolar em distintos setores da sociedade	Artigo	1
Alicia Bonamino	Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências	Livro	1
	Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?	Capítulo	1
Alicia Bonamino e Creso Franco	Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB	Artigo	3
	Avaliação da educação: novos desafios em contextos de municipalização	Capítulo	1
Alicia Bonamino, Creso Franco e Fátima Alves	Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites	Artigo	1
Alicia Bonamino, Fátima Alves, Creso Franco, Sibeles Cazelli	Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman	Artigo	1
Alicia Bonamino e Sandra Maria Zákia Lian Sousa	Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola	Artigo	1
João Luiz Horta Neto	Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005	Artigo	4
	Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema	Artigo	3
	IDEB: limitações e usos do indicador	Capítulo	2
	As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo	Tese	1
Almerindo Janela Afonso	Avaliação educacional: regulação e emancipação	Livro	5
	Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação	Artigo	3
	Estado, Globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação	Artigo	2
	Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares	Artigo	1
	Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada	Artigo	1
	Políticas educativas e avaliação educacional	Livro	1
Licínio Lima e Almerindo Janela Afonso	Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo	Livro	1
Dirce Nei Teixeira Freitas	A emergência da "medida-avaliação" na regulação da Educação Básica no Brasil.	Capítulo	2
	Avaliação da Educação básica no Brasil: dimensão normativa e educativa	Livro	2
	Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos	Capítulo	2
	Sistemas e escolas de Educação Básica: entre democratizar e compartilhar a gestão	Capítulo	1
	A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal	Dissertação	1

TABELA 22 - Produções mais recorrentes dos autores mais citados na fundamentação da discussão sobre avaliação em larga escala

			(continuação)
Autor	Título	Natureza	Quantidade
	Avaliação e gestão democrática na regulação da Educação Básica brasileira: uma relação à avaliar	Artigo	1
	Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal	Artigo	1
	A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa	Artigo	1
Dirce Nei Teixeira de Freitas Giselle Cristina Martins Real	Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais	Livro	2
Flávia Obino Corrêa Werle	Avaliação em larga escala: foco na escola	Livro	4
	Política de avaliação em larga escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino	Artigo	2
	Avaliação em larga escala: questões polêmicas	Livro	1
	Sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação	Capítulo	1
José Dias Sobrinho	Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995- 2009): do provão ao Sinaes	Artigo	2
	Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior	Livro	2
	Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?	Artigo	1
	Educação superior: bem público, equidade e democratização	Artigo	1
	Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior	Artigo	1
	Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação	Artigo	1
Sandra Maria Zákia Lian Sousa	Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal.	Capítulo	1
	Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar	Capítulo	1
	Avaliação construindo o campo da Crítica: o debate	Capítulo	1
	Concepções de Qualidade da Educação Básica Forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala	Artigo	1
	Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída	Artigo	1
	Avaliação e gestão da Educação Básica: da competição aos incentivos	Capítulo	1
	Avaliação colaborativa e com controle social	Artigo	1
	Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar	Artigo	1
Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Romualdo Portela de Oliveira	Sistemas de avaliação educacional no Brasil: característica, tendências e uso dos resultados	Relatório de pesquisa	2
	Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências	Artigo	2
Marilda Pasqual Schneider	Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a Educação Básica	Artigo	1

TABELA 22 - Produções mais recorrentes dos autores mais citados na fundamentação da discussão sobre avaliação em larga escala

Autor	Título	Natureza	(conclusão)
			Quantidade
Marilda Pasqual Schneider e Camila Regina Rostirola	Estado-avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil	Artigo	1
Marilda Pasqual Schneider e Gabriela Strauss Moss	Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental	Artigo	1
Ocimar Munhoz Alavarse, Maria Helena Bravo e Cristiane Machado	Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências	Artigo	1
Cristiane Machado e Ocimar Munhoz Alavarse	Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas.	Artigo	1
Cristiane Machado, Ocimar Munhoz Alavarse e Paulo Henrique Arcas	Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação	Artigo	1

Fonte: A autora (2023).

A obra mais citada de Luiz Carlos de Freitas é o livro “Avaliação educacional: caminhando pela contramão”, escrito pelo autor e outros colaboradores, com menções em seis dos 24 trabalhos. Neste livro os autores abordam a avaliação em suas três dimensões: avaliação em sala de aula, avaliação institucional e avaliação em larga escala.

Entre as obras de Maria Teresa Esteban, o artigo “Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar” é o mais citado, sendo mencionado em seis dos 24 trabalhos. No artigo, a autora discute as políticas da avaliação da alfabetização, em especial, a Provinha Brasil, para refletir sobre quais sentidos a avaliação assume no contexto das políticas públicas e no cotidiano das escolas.

Em geral, a observação dos títulos das obras citadas permite compreender que os autores se preocupam com a amplitude das políticas de avaliação em larga escala, desde a questão conjuntural no nível macro (reformas educacionais) até o nível micro (escola, professor e estudante).

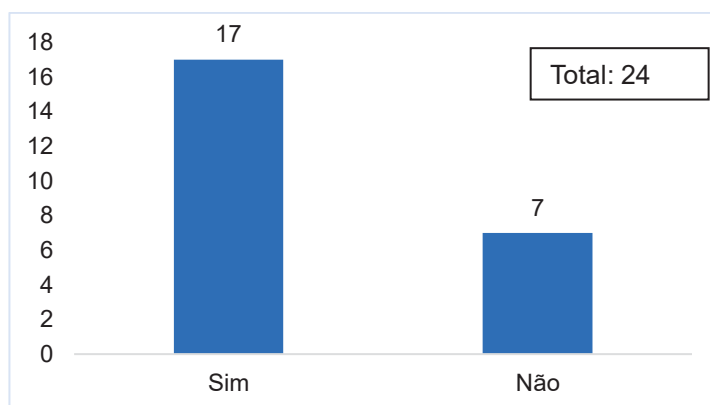
5.3.7.3 Alfabetização

Para tratar dos referenciais teóricos que abordam a alfabetização, em primeiro lugar, verificamos a quantidade de trabalhos que apresentavam discussão sobre o

tema. A partir disso, identificamos os autores mais recorrentemente citados, bem como as suas obras.

Constatamos que, entre os trabalhos analisados, nem todos apresentaram discussões relacionadas à alfabetização. O Gráfico 6 ilustra que das 24 produções acadêmicas sobre avaliação em larga escala da alfabetização, 17 trabalhos trazem discussões que abordam a alfabetização e 7 trabalhos não apresentam esses elementos.

GRÁFICO 6 - Discussão sobre alfabetização nos trabalhos analisados



Fonte: A autora (2023).

Na análise dos 17 trabalhos que apresentam reflexões acerca dos processos de alfabetização, observamos as concepções de alfabetização presentes nas discussões das teses e dissertações (Quadro 11).

QUADRO 11 - Concepções relacionadas à alfabetização

(continua)

	Conceitos	Autor ⁴²
1	“A alfabetização enquanto processo de interação e aprendizagem do sujeito com a cultura letrada necessita de diretrizes e recursos para que se efetive nas diferentes realidades das escolas públicas do Brasil, possibilitando orientação e articulação entre políticas e programas para aquelas e aqueles que estão nas salas de aula atuando junto às crianças.”	Almeida (2021, p. 17)
2	“Cabe enfatizar que, em nossa pesquisa, consideramos o que afirma Macedo (2019): saber ler e escrever significa que o indivíduo deve ter consciência das relações que estabelece com o mundo que o permeia , significa compreender, refletir, agir e participar criticamente na organização social. Estar alfabetizado é uma condição para que o sujeito se aproprie de novos conhecimentos científicos e possa atuar politicamente em sociedade, o que significa ir além da aprendizagem mecânica e técnica de codificar e decodificar.”	Amarante, (2021, p. 36)

⁴² As referências completas dos trabalhos encontram-se no Apêndice D.

QUADRO 11 - Concepções relacionadas à alfabetização

(continuação)

	Conceitos	Autor
3	“Ao pensar a alfabetização como um direito ou como uma das etapas que garantem o direito à Educação , penso ser fundamental neste momento trazer uma reflexão sobre o que significa ser e estar alfabetizado e o que tal etapa escolar traz como expectativa e condução para o processo de ensino-aprendizagem.”	Axer (2018, p. 136)
4	“A alfabetização remetida nesta pesquisa e nos documentos que permeiam os Programas de Governo para o ciclo, vai além do processo de decodificação do Sistema Alfabético .”	Carvalho (2020, p. 14)
5	“A alfabetização, neste estudo, situa-se enquanto tema da política pública educacional que se materializa nas intenções e ações da União, estados, municípios e escolas voltadas para a formação humana . Não se pretende olhar a alfabetização enquanto prática pedagógica escolar.”	Lima (2016, p.16)
6	“Acredito sim que devemos pensar em pequenas revoltas diárias. Em buscar outras formas, outros modos de ver a alfabetização, partindo de cada realidade escolar , para que, assim, possamos contribuir para que a alfabetização se concretize, ou que avance dentro das possibilidades de cada contexto escolar.”	Machado (2018, p. 101)
7	“Na verdade, a luta não é pela garantia da alfabetização e combate ao analfabetismo, pois se estabelece a sobreposição da perspectiva do método fônico como “modo eficaz” de aprendizagem da leitura e escrita, desconsiderando as diferentes dimensões e facetas do processo de alfabetização e de letramento , este segundo nem é mencionado na “cartilha”.	Mélo (2019, p. 213)
8	“Sendo assim, o processo de falar, escrever, letrar, alfabetizar e ser escolarizado será entendido à luz de um ordenamento social, discursivo . Também são consideradas, as formas de fazer sentido desses discursos, sejam eles dominantes e/ou marginais [...]”	Perboni (2015, p. 92)
9	“Assim como Soares (2011), consideramos que a qualidade da intervenção pedagógica no processo de alfabetização depende de vários fatores nele incidentes. A autora nos lembra que o processo de alfabetização envolve propriedades, atributos e condições que variam conforme o contexto histórico, social, econômico, político, cultural e educativo em que as práticas ocorrem .”	Pott (2013, p. 16)
10	“ Aprender a língua em uma dimensão mais técnica não retira a criticidade de ninguém . Até que surjam pesquisas que evidenciem essa relação de modo inequívoco, ela é apenas uma conjectura sem lastro empírico, revelando uma posição moral.”	Rezende (2020, p. 82)
11	“ Alfabetizar letrando .”	Rodrigues (2017, p. 74)
12	“Antes de iniciarmos este capítulo, apresentamos a concepção de alfabetização sob a perspectiva Histórico-Cultural, como ensino do ato de ler, que é uma ação cultural e socialmente construída ao longo dos anos.”	Rodrigues (2018, p. 28)
13	“A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida nos meios educacionais, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar. Nesse sentido não se pode engessar uma única proposta de alfabetização, como sendo correta, sem considerar diferente teorias e realidades .” (ROSA, 2014, p. 58).	Rosa (2014, p. 58)
14	“No entanto, devemos esclarecer que a alfabetização não se restringe apenas em codificar e decodificar . Há uma série de componentes essenciais e indispensáveis que também fazem parte dessa ação e que antecedem a efetivação desse processo.”	Silva, L. (2016, p. 22)

QUADRO 11 - Concepções relacionadas à alfabetização

		(conclusão)
	Conceitos	Autor
15	“Dessa forma, compreendemos que “a consciência fonológica é uma condição necessária para o sucesso na alfabetização, mas não constitui condição suficiente para que o sujeito aprenda o SEA” (MORAIS, 2006, p. 62). E isso não significa afirmar que essas habilidades precisam necessariamente já estar disponíveis no início da alfabetização, sendo cobradas e medidas através de testes de prontidão. Até porque “não se trata de o aprendiz apenas “desenvolver a consciência fonológica” e “memorizar as correspondências som-grafia” para se alfabetizar. O sistema notacional tem propriedades que precisam ser compreendidas, reconstruídas mentalmente” (MORAIS, no prelo, p. 6).”	Silva (2013, p. 56-57)
16	“Quando a educação é declarada como um direito humano , a partir de iniciativas mundiais no início do século XX e considerada necessária para o desenvolvimento social e para a preservação da paz, a alfabetização se torna essencial no cumprimento desses preceitos. ”	Tavares (2020, p. 50)
17	“ Quanto ao período de alfabetização considera-se importante para a garantia do acesso à educação escolar a ampliação de tempo , representando um avanço para a democratização do ensino público, assegurando às crianças menos favorecidas o direito em participar da vida escolar mais cedo.”	Teixeira (2017, p. 71)

Fonte: A autora (2023).

Nota: Grifos nossos.

Entre as concepções apresentadas nos 17 trabalhos, observamos que a maior parte (14 trabalhos) compreendem a alfabetização em uma perspectiva de letramento, a partir dos usos sociais da escrita e da leitura. Em dois trabalhos, destacam-se as discussões sobre procedimentos técnicos no processo de alfabetização. Um trabalho considera a perspectiva fônica da alfabetização.

Entre os autores citados nas discussões sobre alfabetização, percebemos uma predominância daqueles considerados clássicos. Conforme mostra a Tabela 23, as autoras mais recorrentemente citadas foram: Magda Soares, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Maria do Rosário Mortatti.

TABELA 23 - Recorrência de autores usados como fundamentação da discussão sobre alfabetização nos trabalhos analisados

Autor	Recorrência
Magda Soares	15
Emilia Ferreiro	14
Ana Teberosky	12
Maria do Rosário Mortatti	12
Arthur Gomes de Moraes	8
Claudia Maria Mendes Gontijo	7
Ana Luiza Bustamante Smolka	3

Fonte: A autora (2023).

Nota: A recorrência refere-se ao número de trabalhos em que o autor foi citado no conjunto dos 24 analisados.

As obras dos autores citados, que serviram de fundamentação para as discussões sobre alfabetização, são apresentadas na Tabela 24.

TABELA 24 - Obras mais recorrentes dos autores mais citados como fundamentação da discussão sobre alfabetização

(continua)

Autor	Título	Natureza	Quantidade
Magda Soares	Letramento: um tema em três gêneros	Livro	10
	Letramento e alfabetização: as muitas facetas	Artigo	8
	Alfabetização e letramento	Livro	8
	Alfabetização: a questão dos métodos	Livro	4
	Alfabetização: a resignificação do conceito	Capítulo	1
	Linguagem e escola: uma perspectiva social	Livro	1
	A reinvenção da alfabetização	Artigo	1
	Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos	Artigo	1
	Letramento e escolarização	Capítulo	1
Emilia Ferreiro	Reflexões sobre alfabetização	Livro	5
	Com todas as letras	Livro	1
	Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura	Artigo	1
Emilia Ferreiro e Ana Teberosky	Psicogênese da Língua Escrita	Livro	14
Maria do Rosário Longo Mortatti	Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados	Artigo	7
	Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil	Artigo	6
	Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994	Livro	5
	Educação e letramento	Livro	2
	História dos métodos de alfabetização no Brasil	Conferência	2
	A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate	Artigo	2
	Alfabetização e seus sentidos: O que sabemos, fazemos e queremos?	Livro	2
	Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.	Livro	1
	Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social	Capítulo	1
Arthur Gomes de Moraes	Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil	Artigo	3
	Consciência Fonológica e Metodologias de Alfabetização	Artigo	1

TABELA 25 - Obras mais recorrentes dos autores mais citados como fundamentação da discussão sobre alfabetização

(conclusão)			
Autor	Título	Natureza	Quantidade
	Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)	Artigo	1
	Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa	Capítulo	1
	Sistema de escrita alfabética	Livro	1
Arthur Gomes de Moraes e Tania Maria Rios Leite	Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?	Capítulo	2
Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal, Artur Gomes de Moraes	“Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais	Artigo	4
Claudia Maria Mendes Gontijo	Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais	Artigo	3
	Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil	Artigo	2
	O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular	Artigo	1
Claudia Maria Mendes Gontijo e Sérgio Antônio da Silva Leite	A Escrita como Recurso Mnemônico na Fase Inicial de Alfabetização Escolar: Uma Análise Histórico-Cultural	Artigo	1
Ana Luiza Bustamante Smolka	Alfabetização como processo discursivo	Verbetes	1
	A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo	Livro	1
	Estatuto de sujeito desenvolvimento humano e teorização sobre a criança	Capítulo	1

Fonte: A autora (2023).

A autora Magda Soares tem uma vasta obra relacionada à alfabetização. Em geral, os trabalhos que apresentam a discussão utilizando-a como referencial teórico sempre citam mais de uma obra da referida autora. Entre as menções à Emilia Ferreiro, destaca-se a obra “Psicogênese da Língua Escrita”, escrita em parceria com Ana Teberosky.

Com a análise das questões teórico-conceituais apresentadas, observamos que entre as três temáticas de interesse desta dissertação: política educacional, avaliação em larga escala e alfabetização, predominaram as discussões e o uso de referenciais da avaliação em larga escala presente em todos os 24 trabalhos. A discussão sobre política educacional ocorreu em 19 trabalhos e a discussão sobre a

alfabetização ocorreu em 17 trabalhos. Lembramos que os trabalhos incluídos na Categoria 1 – Avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional têm como enfoque os processos que envolvem a política de avaliação em larga escala em detrimento de aspectos específicos do debate sobre alfabetização.

5.3.8 Elementos da ético-ontoepistemologia

Nesta subseção, abordamos alguns aspectos que evidenciam a presença de elementos referentes à perspectiva ético-ontoepistemológica nos trabalhos analisados.

A partir de Mainardes (2022), a perspectiva ético-ontoepistemológica pode ser compreendida como “uma estrutura conceitual” que une os elementos da ética, da ontologia e epistemologia de modo indissociável.

Sobre esse assunto Mainardes (2022, p. 5, grifo do autor) argumenta que “a ética é um dos elementos **estruturantes** da pesquisa”, ou seja, ela não pode ser pensada apenas como um passo qualquer na investigação. O pesquisador precisa ter esse elemento como base para pensar a pesquisa. Afinal, como o mesmo autor pontua, todas as pesquisas envolvem questões éticas (MAINARDES, 2022).

Com base nessas reflexões, observamos, na Tabela 25, as menções sobre as questões éticas nos trabalhos analisados.

TABELA 26 - Menções sobre ética nos trabalhos analisados

Menções sobre a ética	Quantidade	Percentual
Sem menções	14	59%
Menções à submissão ao Comitê de Ética	7	29%
Menção a aspectos éticos no geral	2	8%
Menção à ética na pesquisa	1	4%
Total	24	100%

Fonte: A autora (2023).

Observamos que a ausência de discussões ou menções sobre a ética é predominante nas pesquisas (59%, representando 14 trabalhos). Em geral, quando a ética é mencionada de alguma maneira, na maioria dos casos (29%, representando 7

trabalhos) é para abordar a submissão dos projetos aos Comitês de Ética das instituições, especialmente quando há a utilização de entrevistas nas pesquisas.

Menções sobre questões éticas no geral ocorrem em dois trabalhos, os quais tratam da ética a partir de Foucault. Um trabalho menciona sobre a ética especificamente na pesquisa para tratar da preservação da identificação dos agentes que contribuíram no estudo.

Com base nos resultados, constatamos que, em geral, nas produções analisadas, mesmo os casos que trazem menções referentes à ética, não apresentam discussões ou reflexões mais aprofundadas sobre a questão.

Outro aspecto que observamos nessa subseção refere-se ao que Mainardes (2022, p. 12) aborda como “uso social do conhecimento produzido”. Nessa direção, buscamos compreender se os pesquisadores anunciam intenções de contribuições da pesquisa, seja para o campo acadêmico ou para o campo social. Os resultados obtidos mostraram que metade dos trabalhos (doze dos 24 analisados) mencionaram contribuições de alguma natureza: cinco trabalhos citam contribuições para o campo acadêmico, no sentido de ampliar os debates sobre o assunto; dois trabalhos mencionam contribuições sociais; dois trabalhos referem-se às contribuições metodológicas; dois trabalhos mencionam contribuições sociais e acadêmicas; e um trabalho menciona que visa contribuir com um sentido geral.

Como um último aspecto, observamos se os trabalhos mencionaram categorias e conceitos que se relacionassem com os princípios ontológicos, compreendendo que existe uma unidade indissociável entre ontologia e epistemologia (MAINARDES, 2022; MASSON, 2022). Assim, observamos se os autores traziam concepções dos pressupostos ontológicos sugeridos por Sánchez-Gamboa (2006) no esquema paradigmático. Segundo esse autor, os pressupostos ontológicos referem-se “a concepções de homem, da sociedade, de história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2006, p. 32).

Como resultado, constatamos que dois dos 24 trabalhos mencionaram elementos dos pressupostos ontológicos. O primeiro fez menção a concepções de homem, mundo, sociedade e conhecimento, contudo, não as deixou evidente ao longo das discussões do texto. Já o segundo, apresentou as concepções associadas ao seu referencial teórico e perspectiva epistemológica.

Concluimos, portanto, que são poucos os autores que apresentam discussões ou reflexões acerca dos elementos da ético-ontoepistemologia. Contudo, aqueles que o fazem são pesquisadores que têm claro para si seus posicionamentos, perspectivas epistemológicas com a adoção de referenciais teóricos que são coerentes com as perspectivas assumidas.

6 CONCLUSÕES

Nesta dissertação, apresentamos a análise de teses e dissertações sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização para responder quais perspectivas teórico-epistemológicas têm sido empregadas nas pesquisas que abordam as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Para atender à questão de pesquisa, o objetivo geral envolveu analisar as principais características teórico-epistemológicas de teses e dissertações sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, que foram: nível de abrangência; tipo de pesquisa; perspectiva epistemológica; posicionamento epistemológico; enfoque epistemológico; níveis de abstração; referenciais teórico-conceituais sobre política educacional, avaliação em larga escala e alfabetização; e elementos da ético-ontoepistemologia.

No primeiro capítulo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que orientou o percurso da dissertação. Ao longo do segundo e terceiro capítulos, historicizamos as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização no contexto das políticas de avaliação no Brasil, além de apresentar as principais concepções relacionadas à alfabetização na história.

No quarto capítulo, apresentamos o mapeamento e a categorização das produções acadêmicas sobre avaliação em larga escala da alfabetização desenvolvidas no país. Além disso, analisamos as principais características e perspectivas teórico-epistemológicas das teses e dissertações da categoria que trata da avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional.

Como proposta teórico-metodológica, buscamos subsídios em autores que tratam da metapesquisa no campo da política educacional (MAINARDES, 2021; TELLO; MAINARDES, 2015a).

O tratamento do tema embasou-se em uma perspectiva pluralista, com um referencial teórico que contou com autores da alfabetização (e.g. MORTATTI, 2013; SOARES, 2019, 2020); autores que abordam as políticas de avaliação em larga escala (e.g. FREITAS *et al.*, 2019; GATTI, 2013; SCHNEIDER, 2013); autores que discutem sobre a metapesquisa no campo da política educacional e o enfoque das

epistemologias da política educacional (e.g. MAINARDES, 2021; MAINARDES; TELLO, 2016; TELLO; MAINARDES, 2015a).

A partir da pesquisa, foi possível estabelecer algumas reflexões, as quais apresentamos abaixo, em forma de conclusões:

1^a) As políticas de avaliação em larga escala voltadas para a alfabetização são recentes no Brasil.

As políticas de avaliação em larga escala no Brasil apresentam uma história de pouco mais de três décadas, sendo que as primeiras propostas são discutidas desde o final dos anos 1980. No entanto, especificamente, para a alfabetização, as políticas de avaliação em larga escala são mais recentes. Surgiram a partir da implementação da Provinha Brasil em 2007. Esse dado se torna ainda mais evidente quando, em termos acadêmicos, a partir do levantamento realizado, observamos que as primeiras produções que tratam da temática foram defendidas a partir de 2010. Isso significa que os primeiros trabalhos sobre o tema são relativamente recentes, o que aponta para uma temática com debates ainda a serem explorados.

2^a) O mapeamento da produção acadêmica sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização permitiu identificar 87 teses e dissertações que foram organizadas em dez categorias.

O mapeamento das teses e dissertações envolveu a consulta em plataformas da CAPES, no período de 1987 a 2021. Resultou em um levantamento (APÊNDICE C), cujos primeiros trabalhos datam de 2010. Desde então, até o ano de 2021, foram defendidos 87 trabalhos, entre teses e dissertações em programas acadêmicos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. A categorização revelou uma pluralidade de interesses acerca das políticas de avaliação em larga escala da alfabetização, tais como: 1) avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional; 2) avaliação em larga escala da alfabetização e seus impactos na prática pedagógica; 3) questões específicas de alfabetização na avaliação em larga escala; 4) percepção de integrantes da comunidade escolar sobre a avaliação em larga escala da alfabetização; 5) avaliação em larga escala no contexto da alfabetização matemática; 6) uso de resultados de programas de avaliação em larga escala para análise de aspectos específicos; 7) proposição de instrumentos avaliativos e protocolo de

aplicação e de interpretação de resultados para a avaliação em larga escala da alfabetização; 8) análise de discursos estatísticos e pedagógicos relacionados à avaliação em larga escala da alfabetização; 9) organismos internacionais e suas influências na avaliação em larga escala da alfabetização; 10) análise da construção da imagem social da criança a partir da avaliação em larga escala da alfabetização.

3ª) A metapesquisa no campo da política educacional consiste num importante referencial teórico-metodológico para auxiliar nas análises da produção acadêmica.

A utilização da metapesquisa oportunizou a criação de um roteiro de análise prévio que ajudou a direcionar o olhar para os elementos a serem buscados dentro dos trabalhos que foram analisados. Sendo assim, configura-se em um esquema que permitiu estabelecer um panorama geral das características teórico-epistemológicas de pesquisas sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização. Cabe destacar que a análise das questões teórico-epistemológicas na produção acadêmica é bastante complexa e exige aprofundamento nos elementos da metapesquisa (perspectivas epistemológicas, posicionamento epistemológico, enfoque epistemológico, ético-ontopistemologia, entre outros). Nesse sentido, cabe ressaltar que a análise dos trabalhos acadêmicos propiciou, também, a autoanálise, ou como abordado nesta dissertação, a vigilância epistemológica.

4ª) A pesquisa sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização possui características teórico-epistemológicas diversas.

Com base na análise das teses e dissertações, foi possível sintetizar as características predominantes das pesquisas sobre políticas de avaliação em larga escala da alfabetização: a) os níveis de abrangência nacional e local foram os mais estudados. Vimos que mesmo os trabalhos que se referem a uma abrangência local, tratam da implementação das políticas de avaliação em larga escala nacionais no contexto municipal; b) em relação à abordagem metodológica, quanto à natureza dos dados, predominam as pesquisas qualitativas. Quanto às técnicas de coleta e análise de dados, há predominância da combinação de duas ou mais técnicas, tais como: teórica, documental e empírica; c) sobre as perspectivas epistemológicas, poucos trabalhos fazem a explicitação. Foi possível inferir que predomina a teorização combinada; d) a respeito do posicionamento epistemológico, o posicionamento

analítico é o mais presente nas teses e dissertações; e) com relação aos níveis de abstração, verificamos que poucos trabalhos atingem o nível de compreensão; f) no que se refere aos aspectos teórico-conceituais sobre política educacional, avaliação em larga escala e alfabetização, foi possível identificar que nem todos os trabalhos elaboraram uma discussão específica sobre política educacional e sobre alfabetização. Há um conjunto de autores e obras citados sobre cada uma dessas temáticas que são mais recorrentemente utilizados como fundamentação; g) no que diz respeito aos elementos da ético-ontopistemologia, constatamos que são poucas as pesquisas que trazem uma discussão ou preocupação com a explicitação das questões éticas na pesquisa. Em geral, quando trazem, são pesquisas que utilizam entrevistas e mencionam a submissão de projetos aos Comitês de Ética das instituições em que estão vinculadas.

5ª) A definição das perspectivas epistemológicas dentro uma classificação existente constituiu-se como um grande desafio na realização da metapesquisa.

Na classificação das perspectivas epistemológicas, a utilização de uma classificação já existente foi um desafio, uma vez que alguns trabalhos se embasaram em teorizações que envolveram mais de uma perspectiva epistemológica. Como forma de melhor demonstrar a análise das perspectivas epistemológicas, utilizamos também a classificação da perspectiva epistemológica a partir do que os trabalhos explicitavam. Quando não anunciada, fizemos inferência a partir do referencial teórico e demais elementos presentes no texto. Dessa maneira, na classificação elaborada por Losada e Casas Casas (2008), o macromodelo mais predominante nas pesquisas é o crítico. Na classificação elaborada nesta dissertação, a perspectiva pluralista a partir de uma teorização combinada aparece em um maior número de trabalhos.

6ª) A formação de pesquisadores no campo da política educacional no que se refere às questões teórico-epistemológicas se revelou importante.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade de fortalecer as discussões sobre a formação de pesquisadores. Nos trabalhos analisados, constatamos algumas fragilidades em aspectos estruturais dos textos, metodológicos, teóricos e epistemológicos. Alguns autores têm enfatizado a relevância do processo ensino e aprendizagem na formação de pesquisadores e das questões teórico-

epistemológicas (TONIETO, 2018; MAINARDES; STREMEL, 2019; PIRES, 2019, 2021). Nesse sentido, pensar o processo de formação de pesquisadores é um aspecto importante e apresenta particularidades a serem investigadas. Mainardes e Stremel (2019, p. 17) afirmam que um dos desafios para a formação de pesquisadores no campo da política educacional é “[...] a criação de um projeto de formação orgânico, articulado e consciente”. Segundo os autores, de maneira geral, “[...] esse projeto necessita incluir aspectos essenciais, tais como o estudo da Epistemologia, da metodologia da pesquisa, tecnologias de pesquisa, da redação acadêmica (habilidades genéricas), da ética na pesquisa [...]” (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 17).

7ª) Contribuições e perspectivas para pesquisas futuras.

Ressaltamos que os resultados aqui obtidos não são fechados, uma vez que são consequência das escolhas feitas no decorrer da pesquisa. Como nos explica Mainardes (2021), toda classificação é arbitrária e apresenta propósitos específicos e, por isso, “os mesmos objetos podem ser classificados de formas diferentes” (MAINARDES, 2021, p. 33), ou seja, um outro pesquisador pode chegar a diferentes resultados dos que aqui foram apresentados. Ainda há lacunas a serem estudadas ou aprofundadas que não foram evidenciadas nesta dissertação. Assim, outros aspectos podem ser investigados concernentes à temática, especialmente no que se refere ao uso e aplicação dos referenciais teóricos que se mostrou como um campo fértil para análises e reflexões futuras, bem como a formação de pesquisadores. Entretanto, temos expectativa de ter trazido aqui discussões que possam contribuir com o avanço do debate e das reflexões dos estudos que abordam questões teórico-epistemológicas no campo da política educacional. Como já ficou evidenciado, ainda são poucos os estudos que se desenvolvem a partir desta abordagem, e, portanto, ainda necessitam de ampliação e aprofundamento das diversas temáticas que envolvem o campo da política educacional.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019.
- ALMEIDA, L. R. **A alfabetização e as políticas educacionais**: diálogos a partir das avaliações de larga escala entre 2009 e 2019. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.
- AMARANTE, L. **Políticas para a alfabetização no Brasil**: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.
- ARAÚJO, M. S. **Alfabetização**: conteúdo e forma 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. v. 1.
- BARBOSA, B. V.; KAILER, E. Z. Políticas de avaliação em larga escala da educação brasileira. *In*: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: UEPG, 2020. p. 215-219.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BAUER, A. Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77006, p. 1-28, 2019.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.
- BAUER, A.; TAVARES, M. Introdução. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 9-12.
- BELLONI, I. Educação. *In*: BITTAR, J. (org.). **Governos estaduais**: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- BERNARDO, R. C.; CECILIO, M. A. O consenso no processo de desenvolvimento de reformas educacionais orientadas pela agenda globalmente estruturada. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 39, p. 271-287, jan./jun. 2015.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Ed. Difel, 1989. p. 7-16.
- BRANDALISE, M. A. T. *et al.* Avaliação educacional: sistematização coletiva de conceitos, de termos e de perspectivas. *In*: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: UEPG, 2020. p. 11-16.

BRASIL. **Portaria Normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012. Seção 1.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Apresentação Alfabetização**. Brasília, MEC/SEB, 2015. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/149.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, 29 jun. 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais alfabetização**: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CARVALHO, R. **A teoria da complexidade como referencial epistemológico na pesquisa em Política Educacional no Brasil**: análise sobre o estado atual e seu potencial interpretativo para os estudos do campo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

CHAPPAZ, R. O.; BRAVO, M. H. A.; ALAVARSE, O. M. Definição de política de avaliação em periódicos acadêmicos brasileiros: uma revisão bibliográfica do período de 1997 a 2020. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021. **Anais...** ANPED: UFPA, 2021. p. 1-5.

CHIMEL, L. **Aspectos teórico-metodológicos das dissertações da linha 1, Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Ppge/Unicentro-Pr)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-201, jan./abr. 2010.

DICKEL, A. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio/ago. 2016.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 230-247, jul./dez. 2016.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 42-58.

FREITAS, L. C. A avaliação e o uso da avaliação. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 12 nov. 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/12/a-avaliacao-e-o-uso-da-avaliacao>. Acesso em: 18 set. 2022.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. 3. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2019.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 29-41.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, jul./set. 2012.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). **Avaliações e Exames Educacionais**, 2022. Brasília: MEC, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>. Acesso em: 18 set. 2022.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**, 2022. Brasília: MEC, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 18 set. 2022.

JOSEFI, Â. H. B. Alfabetização: concepções e contextos de ensino. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 89-104, set. 2010/fev. 2011.

KAILER, E. Z.; PRESANIUK, A.; BARBOSA, B. V. Avaliação em larga escala. *In*: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: UEPG, 2020. p. 113-118.

LIMA, N. F. **A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na Rede Municipal de Ensino de Jataí/GO**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

LOSADA, R. L.; CASAS CASAS, A. **Enfoque para el análisis político**: historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008.

MAIA, M. **Provinha Brasil**: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018a.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b.

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. *In*: MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontoeπισtemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 146, p. 1-21, 2022.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. C. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0203826, p. 1-20, 2019.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; FREITAS, P. L. V. Levantamento de pesquisas e publicações sobre metapesquisa em política educacional (Brasil). *In*: MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 213-222.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-14, 2016.

MASSON, G. Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e20169, p. 1-17, 2022.

MOON, K.; BLACKMAN, D. A guide to ontology, epistemology, and philosophical perspectives for interdisciplinary researchers. 2017. Disponível em: <https://i2insights.org/2017/05/02/philosophy-for-interdisciplinarity/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MORAIS, M. L. B. **Produção de conhecimento sobre *accountability* educacional: um estudo a partir de teses brasileiras (1987-2016)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2019.

MORAIS, M. L. B.; SCHNEIDER, M. P. Mudanças no sistema nacional de avaliação da educação básica (2018-2021): para onde vamos? *In*: ANPED SUL, 14., 2022. **Anais...** Cascavel/Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2022. p. 1-8.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: MEC/Inep/Conped, 2021.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; FREIRE ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, H. V.; PINHO, D. M. V.; SENNA, L. A. G. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n.115, p. 334-353, abr./jun. 2022.

PERBONI, E. M. de C. **Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em Minas Gerais**: uma analítica à luz da governamentalidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

PIRES, A. P. A formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional: revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-18, 2019.

PIRES, A. de P. **Aspectos do habitus da formação de pesquisadores para o campo da política educacional no Brasil**: um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRUST, K. A. C. **Avaliação em larga escala na educação básica**. Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 14., Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021. (Palestra).

RAIMANN, E. G.; LIMA, N. F. Avaliação nacional da alfabetização: o que as pesquisas apontam? **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 27-39, maio/ago. 2018.

REZENDE, W. S. **Avaliação em larga escala da alfabetização**: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SAMPAIO, R. C.; SANCHEZ, C. S.; MARIOTO, D. J. F.; ARAUJO, B. C. dos S.; HERÉDIA, L. H. O.; PAZ, F. S.; TIGRINHO, C. S.; SOUZA, J. R. de. Muita Bardin, pouca qualidade: uma avaliação sobre as análises de conteúdo qualitativas no Brasil. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 10, n. 25, p. 464-494, 2022.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p. 17-33. jan./abr. 2013.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. Pesquisa em educação e em políticas educacionais: das apostas epistemológicas à construção do campo. In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (org.). **Pesquisa em políticas educacionais**: características e tendências. Feira de Santana: UEFS, 2016. p. 14-31.

SILVA, R. H. R.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66. jan./abr. 2014.

SMOLKA, A. L. B. Alfabetização como processo discursivo. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FAE-UFMG, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOUSA, S. M. Z. L. Entrevista com Sandra Zákia: reflexões sobre as avaliações em larga escala e seus efeitos no contexto educacional. Entrevista cedida a MARTINS, C. B; KAILER, E. Z. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-7, 2020.

SOUZA, A. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

SOUZA, A. R. et al. **Gestão e avaliação da escola pública**. IV: Gestão e avaliação da educação escolar. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

SOUZA, T. M. de. **A Avaliação Nacional da Alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização**: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, T. M.; DIAS, R. Estado do conhecimento: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). **ECCOM**, Lorena, v. 12, n. 23, p. 329-340, jan./jun. 2021.

STREMEL, S. **A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem**: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 168, p. 1-25, 2018.

TEIXEIRA, M. V. **Provinha Brasil**: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015a.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Pluralismos e investigación en política educativa una perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, n. 66, p. 763-788, 2015b.

TONIETO, C. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A. A pesquisa em política educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014901, p. 1-21, 2020.

APÊNDICE A – HISTÓRICO DO SAEB

QUADRO 12 - Histórico do Saeb - 1990-2021

(continua)	
ANO	ACONTECIMENTO
1990	Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, ocorre a primeira avaliação.
1993	Ocorre a 2ª edição do Saeb repetindo a avaliação piloto (1990) com aprimoramentos de alguns processos.
1995	É adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, passou a ser possível comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Começou, também, o levantamento de dados contextuais por meio de questionários. A avaliação foi aplicada nas escolas públicas e privadas, de forma amostral, para alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, com foco nos finais de ciclo.
1997	Na edição de 1997, os itens para os testes cognitivos da avaliação passam a ser elaborados a partir de matriz de referência própria. A análise do desempenho dos alunos na avaliação foi realizada por meio dos níveis das escalas de proficiência. Diversos especialistas das disciplinas avaliadas estabeleceram associações ou relações entre momentos dos ciclos escolares (e os desempenhos mínimos ou básicos que a eles correspondiam) e os níveis de proficiência da escala.
1999	A novidade da quinta edição do Saeb é a realização de estudo-piloto para a avaliação de ciências humanas. Não houve divulgação dos resultados dessa área.
2001	O Saeb passa a aplicar testes apenas de língua portuguesa e matemática e são adotadas novas matrizes de referência.
2003	O sétimo Saeb mantém o formato da edição anterior.
2005	O Saeb é reestruturado pela Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no Saeb. Já a Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série) ou dos anos finais (8ª série) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.
2007	O novo formato, lançado na edição anterior, permite ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O índice também foi calculado retroativamente com os dados de 2005.
2009	Segundo o INEP, foi a maior avaliação da educação brasileira completa dez edições.
2011	O Saeb segue o mesmo formato de suas edições anteriores.
2013	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação da edição foi a inclusão, em caráter experimental, de testes de ciências humanas e ciências da natureza para estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

QUADRO 12 – Histórico do Saeb -1990-2021

ANO	ACONTECIMENTO	(conclusão)
2014	É aplicada a segunda edição da ANA.	
2015	É disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.	
2016	É aplicada a terceira edição da ANA. A partir de então, a avaliação foi descontinuada.	
2017	A avaliação torna-se censitária para a 3ª série do ensino médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, consequentemente, no Ideb.	
2019	As vésperas de completar três décadas de realização, o Saeb passa por uma nova reestruturação para se adequar à BNCC. Começa a transição para novas matrizes de referência, alinhadas à base. Dado o cenário legal, priorizou-se a implementação das matrizes para a avaliação de língua portuguesa e matemática no 2º ano do ensino fundamental e de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do ensino fundamental, de forma a não impactar o cálculo do Ideb. As siglas Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação de alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral. Começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos.	
2021	Em 2021, a aplicação mantém as características da aplicação anterior. A avaliação da educação infantil é implementada.	

Fonte: A autora (2022).

Nota: Organizado com base nas informações disponíveis no site do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>.

**APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE ESTUDOS RELACIONADOS À ANÁLISE
DE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA
ESCALA**

QUADRO 13 - Levantamento de estudos relacionados à análise de produção acadêmica sobre políticas de avaliação em larga escala

TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	REFERÊNCIA
Sistema de avaliação da educação básica: algumas repercussões na produção científica nacional	Artigo	ESQUINSANI, R. S. S. Sistema de avaliação da educação básica: algumas repercussões na produção científica nacional. Pesquisa e Debate em Educação , Juiz de Fora, v. 2, p. 8-19, 2012. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html
A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008	Artigo	MARTINS, A. M.; SOUZA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. Ensaio , Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 9-26, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/ij/ensaio/a/ptFmkxTKqBSFXYj6NwJY3ss/?lang=pt
Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Um estudo a partir da Produção Científica Brasileira (1996-2011)	Dissertação	OLIVEIRA JUNIOR, R. G. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo : um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011). 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: http://tede.biblioteca.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/712
Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011)	Artigo	BROIETTI, F. C. D.; SANTIN FILHO, O.; PASSOS, M. M. Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011). Revista Diálogo Educacional , Curitiba, v. 14, n. 41, p. 233-260, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusa&mn=70&smn=78&sfx=buscaRapida&type=p&Itemid=125
Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011)	Artigo	OLIVEIRA JUNIOR, R. G.; CALDERON, A. I. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). Ensaio , Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 939-976, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/ij/ensaio/a/JnCZRGNT94np7nR33mg6CRC/abstract/?lang=pt
Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014)	Artigo	BOLDARINE, R. F.; BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). Estudos em Avaliação Educacional , São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017. Disponível em: https://doaj.org/article/4cd97b6c61854e9993d0bb5914ca56ba
Avaliação nacional da alfabetização: o que as pesquisas apontam?	Artigo	RAIMANN, E. G.; LIMA, N. F. Avaliação nacional da alfabetização: o que as pesquisas apontam? Laplage em Revista , Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 27-39, mai./ago. 2018. Disponível em: https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/371

QUADRO 13 – Levantamento de estudos relacionados à análise de produção acadêmica sobre políticas de avaliação em larga escala

TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	REFERÊNCIA (conclusão)
Avaliação externa e gestão escolar no Ensino Fundamental I: uma análise a partir de periódicos nacionais	TCC	SCHULTZ, A. C. A. S. Avaliação externa e gestão escolar no Ensino Fundamental I: uma análise a partir de periódicos nacionais . 2018. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Gradação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Rio Claro, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202934
20 anos de produção científica sobre o SARESP (1996-2016): reflexões acerca dos desdobramentos na prática docente e da privatização	Artigo	TORREZAN, H. E.; BERTAGNA, R. H.; NAKAMURA, H. K. 20 anos de produção científica sobre o SARESP (1996-2016): reflexões acerca dos desdobramentos na prática docente e da privatização. Política e Gestão Educacional , Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1325-1339, dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12016/7915
Avaliação de aprendizagem e avaliação externa: uma análise bibliométrica da produção científica	Artigo	ALVES, E. C. R. <i>et al.</i> Avaliação de aprendizagem e avaliação externa: uma análise bibliométrica da produção científica. Revista Científica Interdisciplinar Interlogos , Paranaguá, v. 9, n. 1, p. 19-31, 2020. Disponível em: http://infopguaiufr.com.br/revistas/index.php/Interlogos/article/view/258
Estado do conhecimento sobre avaliação em larga escala e gestão educacional	Artigo	CHIAPINITO, F. V.; GOMEZ, S. R. M.; LUNARDI, E. M. Estado do conhecimento sobre avaliação em larga escala e gestão educacional. Revista Atos de Pesquisa em Educação , Blumenau, v. 15, n. 1, p. 120-142, jan./abr. 2020. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosedepesquisa/article/view/7441
Estado do conhecimento e as políticas de avaliação em larga escala como acesso ao ensino superior: o exame nacional do ensino médio em foco	Artigo	SANTOS, K. R. G.; GUMBOWSKY, A. Estado do conhecimento e as políticas de avaliação em larga escala como acesso ao ensino superior: o exame nacional do ensino médio em foco. Brazilian Journal of Development . Curitiba, v. 6, n. 12, p. 103297-103317, dez. 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22327
Estudo da arte: avaliação em larga escala - Prova Brasil 2013 a 2017	Capítulo de Livro	AGUERA, J. S.; SOLIGO, V. Estudo da arte: avaliação em larga escala - Prova Brasil 2013 a 2017. In: SILVA; S. A. R. da; OLIVEIRA FILHO, F. L. C. de. (org.). Formação docente, políticas e práticas pedagógicas na educação contemporânea . Rio de Janeiro: Epitaya, 2021. v. 1. p. 31-43. Disponível em: https://doi.org/10.47879/ed.ep.2021236p31
Definição de política de avaliação em periódicos acadêmicos brasileiros: uma revisão bibliográfica do período de 1997 a 2020	Resumo Expandido	CHAPPAZ, R. O.; BRAVO, M. H. A.; ALAVARSE, O. M. Definição de política de avaliação em periódicos acadêmicos brasileiros: uma revisão bibliográfica do período de 1997 a 2020. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021. Anais... ANPED: UFPA, 2021. p. 1-5. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_13
Sistema de avaliação da Educação Básica: revisão sistemática de literatura	Artigo	SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. Sistema de avaliação da Educação Básica: revisão sistemática de literatura. Estudos em Avaliação Educacional , São Paulo, v. 32, p. 1-25, 2021. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/7839/4270
Estado do conhecimento: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Artigo	SOUZA, T. M.; DIAS, R. Estado do conhecimento: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). ECCOM , Lorena, v. 12, n. 23, p. 329-340, jan./jun. 2021. Disponível em: https://revistaeccom.wixsite.com/eccom

Fonte: A autora (2022).

**APÊNDICE C – LISTA DE REFERÊNCIAS DAS 87 TESES E DISSERTAÇÕES
SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO (2010-2021)**

CATEGORIA 1 - Avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional (25 trabalhos)

ALMEIDA, L. R. **A alfabetização e as políticas educacionais**: diálogos a partir das avaliações de larga escala entre 2009 e 2019. Orientador(a): Denise Macedo Ziliotto. 2021. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

AMARANTE, L. **Políticas para a alfabetização no Brasil**: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018). Orientador(a): Jani Alves da Silva Moreira. 2021. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

ANGELI, R. **Desdobramentos políticos educacionais da Avaliação Nacional da Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Curitiba**. Orientador(a): Maria Iolanda Fontana. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

APPOLINARIO, D. L. **Provinha Brasil**: repercussões nas práticas curriculares da educação infantil. Orientador(a): Mônica Piccione Gomes Rios. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

AXER, B. **Todos precisam saber ler e escrever**: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa. Orientador(a): Elizabeth Fernandes de Macedo. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CAETANO, A. da S. **Educação Básica e Avaliação em Larga Escala**: uma análise para além do quantitativo. Orientador(a): Sílvia Regina Canan. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2016.

CARVALHO, A. V. B. de. **As políticas públicas de avaliação como norteadoras da gestão pedagógica do ciclo da alfabetização**: estudo de caso no município de Itabaianinha/SE. Orientador(a): Andréa Karla Ferreira Nunes. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2020.

COSTA, G. da S. **A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC**. Orientador(a): Leonete Luzia Schmidt. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

LIMA, F. R. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS**: Qual qualidade? Orientador(a): Maria Alice de Miranda Aranda. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LUSIVO, C. M. de T. **O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê**: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Orientador(a): Maria Lúcia de Amorim

Soares. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

MACHADO, R. I. **A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um fluxo biopolítico circular que gerencia a alfabetização no Brasil**. Orientador(a): Kamila Lockmann. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

MAIER, T. T. **Avaliações em larga escala? Prova Brasil e Prova ANA: análise das relações com a BNCC 2014-2019**. Orientador(a): Isaura Monica Souza Zanardini. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

MÉLO, S. C. B. **Políticas de formação continuada e de avaliação para alfabetização: repercussões do PNAIC e da ANA no contexto da prática de escolas em Campina Grande/PB (2012-2018)**. Orientador(a): Wilson Honorato Aragão. 2019. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PERBONI, E. M. de C. **Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em Minas Gerais: uma analítica à luz da governamentalidade**. Orientador(a): Ana Paula de Freitas. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

POTT, F. P. **Avaliação e gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de Dourados-MS**. Orientador(a): Dirce Nei Teixeira de Freitas. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

REZENDE, W. S. **Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa**. Orientador(a): Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

RODRIGUES, D. G. **Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular: um estudo a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização**. Orientador(a): Rita de Cássia Prazeres Frangella. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, G. S. de S. P. **As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no município de Corumbá/MS e as avaliações externas: ‘Se correr o bicho pega e se ficar o bicho come’**. Orientador(a): Regina Aparecida Marques de Souza. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

ROSA, K. S. da. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil**. Orientador(a): Edite Maria Sudbrack. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

SILVA, A. R. L. E. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização. Orientador(a): Alexsandro da Silva. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SILVA, L. M. da. **Avaliações em larga escala na alfabetização**: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará. Orientador(a): Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, T. T. da. **Avaliação da Alfabetização**: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil. Orientador(a): Artur Gomes de Moraes. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TAVARES, B. S. **O PNAIC em escolas e CMEIS da Rede Municipal de Ensino de Goiânia**: um estudo sobre sua concepção, implementação e indicadores de avaliação Goiânia 2020. Orientador: João Ferreira de Oliveira. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

TEIXEIRA, M. V. **Provinha Brasil**: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG. Orientador(a): Beatriz de Basto Teixeira. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

TEIXEIRA, O. C. da S. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS**. Orientador(a): Maria Alice de Miranda Aranda. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

CATEGORIA 2 - Avaliação em larga escala da alfabetização e seus impactos na prática pedagógica (24 trabalhos)

ANDRADE, C. C. C. **Vozes docentes no cenário das avaliações externas**: práticas avaliativas no ciclo de alfabetização em uma escola da SME/RJ. Orientador(a): Andréa Rosana Fetzner. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRITO, K. D. S. S. **Avaliação em Larga Escala**: contributos da ANA para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino. Orientador(a): Josania Lima Portela Carvalhêdo. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

CAMPOS, M. L. de. **Bordados com linhas coloridas**: encontros entre políticas públicas de avaliação da alfabetização e experiências profissionais. Orientador(a): Priscila Correia Fernandes. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João del Rei, 2018.

CEMIN, M. **A Provinha Brasil como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização de crianças**: um estudo de caso em uma escola municipal de Salvador. Orientador(a): Maria Couto Cunha. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CORREA, N. S. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**: desafios para a organização do trabalho pedagógico no Ciclo Alfabetizador no município de Abaetetuba-PA. Orientador(a): Dinair Leal da Hora. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

COSTA, M. R. **O ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas**: aprendizagem ou treinamento? Orientador(a): Messias Holanda Dieb. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

DIAS, E. T. F. **Provinha Brasil e regulação**: implicações para a organização do trabalho pedagógico. Orientador(a): Benigna Maria de Freitas Villas Boas. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FONSECA, A. S. A. **Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC**: reflexos no planejamento e prática escolar. Orientador(a): Maristela Lage Alencar. 2013. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LIMA, N. F. **A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na Rede Municipal de Ensino de Jataí/GO**. Orientador(a): Elizabeth Gottschalg Raimann. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

LIMA, N. R. **Um estudo sobre as ações de avaliação da aprendizagem e intervenções pedagógicas desenvolvidas com crianças não alfabetizadas em turmas de 4º ano do E. F. em uma escola do município de Fortaleza/CE**. Orientador(a): Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MACHADO, R. C. M. **Produção textual oral e escrita**: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. Orientador(a): Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

MACIEL, L. da S. **As implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente**: uma análise no município de Duque de Caxias-RJ. Orientador(a): Rosanne Evangelista Dias. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MAIA, M. **Provinha Brasil**: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores. Orientador(a): Ceris Salete Ribas da Silva. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARTINS, A. C. O. **PROALFA**: avaliação e propostas pedagógicas. Orientador(a): Lúcia Furtado Mendonça Cyranka. 2013. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MORAIS, G. A. S. **Do produto ao processo**: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora. Orientador(a): Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOTA, M. O. **Avaliação e cotidiano escolar**: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização. Orientador(a): Ivanildo Amaro Araújo. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

MUNIZ, R. F. **Os efeitos de uma sistemática de avaliação municipal na aprendizagem de alunos de 2º ano dos anos iniciais em escolas do município de Jijoca de Jericoacoara (CE)**. Orientador(a): Adriana Eufrásio Braga. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, D. T. de. **Impactos da avaliação externa na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais**: uma análise do Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabira (SAEMI), Minas Gerais. Orientador(a): Lorene dos Santos. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PEREIRA, M. S. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização**: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas. Orientador(a): Benigna Maria de Freitas Villas Boas. 2015. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e a organização do trabalho de coordenadores pedagógicos**. Orientador(a): Sandra Maria Zákia Lian Souza. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, A. P. M. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. Orientador(a): Raimundo Hélio Leite. 2011. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, P. M. M. **Interfaces entre a Provinha Brasil e as práticas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino em Catalão-GO**. Orientador(a): Maria Aparecida Lopes Rossi. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

SILVA, S. G. D. A. **Políticas de avaliação para o ensino fundamental**: a Provinha Brasil e suas implicações na prática docente. Orientador(a): Elizeth Gonzaga dos Santos Lima. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

VIEIRA, D. M. **Algumas implicações dos testes padronizados para as práticas pedagógicas docentes em uma turma de alfabetização**: um estudo de caso em uma escola do Rio de Janeiro. Orientador(a): Claudia de Oliveira Fernandes. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CATEGORIA 3 - Questões específicas de alfabetização na avaliação em larga escala (14 trabalhos)

BORTOLAZZO, M. **Entre o escrito e o lido, a palavra como “ponte” respostas aos enunciados da “Prova Campinas-2008”**. Orientador(a): Norma Sandra de Almeida Ferreira 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

COCO, D. **Avaliação Externa da Alfabetização: O Paebes-Alfa no Espírito Santo**. Orientador(a): Cláudia Maria Mendes Gontijo. 2014. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ENDLICH, A. P. R. **Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no Programa Provinha Brasil**. Orientador(a): Cláudia Maria Mendes Gontijo. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FREITAS, L. S. de. **Educação do campo em Paranaíba/MS: reflexões sobre leitura e letramento na provinha Brasil**. Orientador(a): José Antônio de Souza. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

GONCALVES, R. T. **As relações grafofônicas na Provinha Brasil (2008-2012)**. Orientador(a): Cleonara Maria Schwartz. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MACHADO, M. G. F. K. **A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização**: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas. Orientador(a): Valéria Silva Ferreira. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

OLIVEIRA, J. C. de. **As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação da leitura**: uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala. Orientador(a): Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PEREIRA, A. S. **Avaliações de leitura em larga escala: (im)possibilidades de afetamento e experiência de leitura**. Orientador(a): Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. 2012. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

PEREIRA, J. S. **Alfabetização de crianças da rede municipal de ensino de Lagoa Santa-MG**: um estudo longitudinal. Orientador(a): Francisca Izabel Pereira Maciel. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, J. T. F. **A escrita na avaliação da alfabetização em larga escala**. Orientador(a): Alicia Maria Catalano de Bonamino. 2013. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, M. L. N. **Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas series iniciais do ensino fundamental**. Orientador(a): Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, O. C. da. **Formação do leitor: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem**. Orientador(a): Ana Paula de Medeiros Ribeiro. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SPERRHAKE, R. **O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”**. Orientador(a): Samuel Edmundo Lopes Bello. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TORINI, N. A. B. **O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização**. Orientador(a): Sandoval Nonato Gomes-Santos. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CATEGORIA 4 - Percepção de integrantes da comunidade escolar sobre a avaliação em larga escala da alfabetização (10 trabalhos)

ALBERTON, R. **Avaliação nacional de alfabetização e suas implicações no cotidiano da escola a partir da visão dos diretores do município de Braço do Norte 2013-2015**. Orientador(a): Leonete Luzia Schmidt. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

ANDREGTONI, N. **Avaliação Nacional de Alfabetização? Percepção dos professores**. Orientador(a): Geovana Mendonça Lunardi Mendes. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

ARAUJO, S. C. L. G. de. **Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte**. Orientador(a): Dalila Andrade Oliveira. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

ATAÍDES, F. B. **A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)**. Orientador(a): Olenir Maria Mendes. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

MARTINS, P. de P. U. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador(a): Maria Cristina Silveira Galan Fernandes. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MELO, C. A. de. **Representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil**. Orientador(a): Clarice Salete Traversini. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOREIRA, A. R. J. **Avaliações externas e responsabilização docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas**. Orientador(a): Alvanize Valente Fernandes Ferenc. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

NOGUEIRA, M. de P. P. **Discursos em disputa: os sentidos de avaliação no ensino fundamental do município de Macaé**. Orientador(a): Maria de Lourdes Rangel Tura. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, S. L. da. **Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?** Orientador(a): Kátia Leal Reis de Melo. 2011. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, T. M. de. **A Avaliação Nacional da Alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal**. Orientador(a): Robson Borges Dias. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

CATEGORIA 5 - Avaliação em larga escala no contexto da alfabetização matemática (4 trabalhos)

ANDRADE, E. de A. **O ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações das políticas de alfabetização**. Orientador(a): Nigel Pelham de L. Brooke. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CARVALHO, A. O. P. **A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do estado da Bahia**. Orientador(a): Ana Paula

de Medeiros Ribeiro. 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOURA, R. S. L. de. **Influências da provinha Brasil de matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professoras de uma escola pública do Distrito Federal**. Orientador(a): Cleyton Hércules Gontijo. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MUNHOZ, D. P. **Provinha Brasil de matemática**: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de grandezas e medidas. Orientador(a): Mara Sueli Simão Moraes. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.

CATEGORIA 6 - Uso de resultados de programas de avaliação em larga escala para análise de aspectos específicos (3 trabalhos)

FILGUEIRAS, K. F. **Alunos avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG)**: análise de duas escolas estaduais de Belo Horizonte. Orientador(a): Francisca Izabel Pereira Maciel. 2012. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, N. da C. M. **Educação e desigualdades sociais**: suas relações no Estado de Espírito Santo. Orientador(a): Alicia Maria Catalano de Bonamino. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, D. C. C. da. **Avaliação de impacto de uma política pública em educação**: análise do programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo no período 2008/2012. Orientador(a): Tufi Machado Soares. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CATEGORIA 7 - Proposição de instrumentos avaliativos e protocolo de aplicação e de interpretação de resultados para a avaliação em larga escala da alfabetização (3 trabalhos)

CATALANI, E. M. T. **Teste adaptativo informatizado da Provinha Brasil**: a construção de um instrumento de apoio para professores(as) e gestores(as) de escolas. Orientador(a): Ocimar Munhoz Alavarse. 2019. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COIMBRA, C. S. F. N. **Instrumento de avaliação da escrita**: repertório inicial. Orientador(a): Melania Moroz. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, E. S. **Avaliação formativa da alfabetização**: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino

fundamental. Orientador(a): Cláudio de Albuquerque Marques. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CATEGORIA 8 - Análise de discursos estatísticos e pedagógicos relacionados à avaliação em larga escala da alfabetização (2 trabalhos)

MELLO, D. T. de. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?)**: mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. Orientador(a): Mara Sueli Simão Moraes. 2012. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

UREL, A. L. J. **A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional**. Orientador(a): Carlos da Fonseca Brandão. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

CATEGORIA 9 - Organismos internacionais e suas influências na avaliação em larga escala da alfabetização (1 trabalho)

ENDLICH, A. P. R. **Os discursos da Unesco e a avaliação da alfabetização infantil na América Latina e Caribe (1980-2012)**: diálogo com o contexto brasileiro. Orientador(a): Cláudia Maria Mendes Gontijo. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CATEGORIA 10 - Análise da construção da imagem social da criança a partir da avaliação em larga escala da alfabetização (1 trabalho)

NIENOW, N. dos S. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização**. Orientador(a): Daniela Barros Silva Freire Andrade. 2016. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

**APÊNDICE D – LISTA DE REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS
ANALISADAS**

CATEGORIA 1 - Avaliação em larga escala da alfabetização enquanto política educacional (24 trabalhos)

ALMEIDA, L. R. **A alfabetização e as políticas educacionais**: diálogos a partir das avaliações de larga escala entre 2009 e 2019. Orientador(a): Denise Macedo Ziliotto. 2021. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

AMARANTE, L. **Políticas para a alfabetização no Brasil**: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018). Orientador(a): Jani Alves da Silva Moreira. 2021. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

ANGELI, R. **Desdobramentos políticos educacionais da Avaliação Nacional da Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Curitiba**. Orientador(a): Maria Iolanda Fontana. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

APPOLINARIO, D. L. **Provinha Brasil**: repercussões nas práticas curriculares da educação infantil. Orientador(a): Mônica Piccione Gomes Rios. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

AXER, B. **Todos precisam saber ler e escrever**: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa. Orientador(a): Elizabeth Fernandes de Macedo. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CAETANO, A. da S. **Educação Básica e Avaliação em Larga Escala**: uma análise para além do quantitativo. Orientador(a): Silvia Regina Canan. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2016.

CARVALHO, A. V. B. de. **As políticas públicas de avaliação como norteadoras da gestão pedagógica do ciclo da alfabetização**: estudo de caso no município de Itabaianinha/SE. Orientador(a): Andréa Karla Ferreira Nunes. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2020.

COSTA, G. da S. **A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC**. Orientador(a): Leonete Luzia Schmidt. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

LIMA, F. R. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS**: Qual qualidade? Orientador(a): Maria Alice de Miranda Aranda. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LUSIVO, C. M. de T. **O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Orientador(a): Maria Lúcia de Amorim Soares. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

MACHADO, R. I. **A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um fluxo biopolítico circular que gerencia a alfabetização no Brasil**. Orientador(a): Kamila Lockmann. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

MAIER, T. T. **Avaliações em larga escala? Prova Brasil e Prova ANA: análise das relações com a BNCC 2014-2019**. Orientador(a): Isaura Monica Souza Zanardini. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

MÉLO, S. C. B. **Políticas de formação continuada e de avaliação para alfabetização: repercussões do PNAIC e da ANA no contexto da prática de escolas em Campina Grande/PB (2012-2018)**. Orientador(a): Wilson Honorato Aragão. 2019. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PERBONI, E. M. de C. **Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em Minas Gerais: uma analítica à luz da governamentalidade**. Orientador(a): Ana Paula de Freitas. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

POTT, F. P. **Avaliação e gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de Dourados-MS**. Orientador(a): Dirce Nei Teixeira de Freitas. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

REZENDE, W. S. **Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa**. Orientador(a): Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

RODRIGUES, D. G. **Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular: um estudo a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização**. Orientador(a): Rita de Cássia Prazeres Frangella. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, G. S. de S. P. **As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no município de Corumbá/MS e as avaliações externas: ‘Se correr o bicho pega e se ficar o bicho come’**. Orientador(a): Regina Aparecida Marques de Souza. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

ROSA, K. S. da. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil**. Orientador(a): Edite Maria Sudbrack. 2014. 106 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

SILVA, A. R. L. E. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização. Orientador(a): Alexandro da Silva. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SILVA, L. M. da. **Avaliações em larga escala na alfabetização**: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará. Orientador(a): Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, T. T. da. **Avaliação da alfabetização**: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil. Orientador(a): Artur Gomes de Moraes. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TAVARES, B. S. **O PNAIC em escolas e CMEIS da Rede Municipal de Ensino de Goiânia: um estudo sobre sua concepção, implementação e indicadores de avaliação Goiânia 2020**. Orientador: João Ferreira de Oliveira. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

TEIXEIRA, O. C. da S. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS**. Orientador(a): Maria Alice de Miranda Aranda. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

**APÊNDICE E – PLANILHA DOS ELEMENTOS INVESTIGADOS REFERENTES ÀS
CARACTERÍSTICAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DAS PRODUÇÕES
ANALISADAS**

QUADRO 14 - Elementos da metapesquisa analisados

(continua)

CÓDIGO/ ID	ABRANGÊNCIA	TIPO DE PESQUISA	NÍVEL DE ABORDAGEM/ ABSTRAÇÃO	PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA		
				Explicitou?	Perspectiva	Teorização
1	Nacional	Qualitativa/Descritiva - Documental	Análise	Não explicitou	Pluralista	Combinada
2	Nacional	Qualitativa/Teórica - Documental	Análise	Não explicitou	Pluralista	Combinada
3	Local (Curitiba)	Quanti-qualitativa/ Teórica - Documental - Empírica	Descrição	Sim	Materialismo-Histórico	
4	Local (Campinas e Valinhos)	Qualitativa / Teórica-Empírica	Análise	Não explicitou	Pluralista	Combinada
5	Nacional	Qualitativa/ Teórica	Compreensão	Sim	Pós-estruturalista	Teoria do Discurso
6	Nacional	Qualitativa/ Documental - Empírica	Análise	Sim	Materialismo-Histórico	
7	Local (Itabaianinha)	Qualitativa/ Descritiva-Teórica	Descrição	Não explicitou		Adicionada
8	Local (Laguna)	Qualitativa / Descritiva - Explicativa	Descrição	Sim	Materialismo-Histórico	
9	Local (Dourados)	Qualitativa / Teórica - Documental - Empírica	Análise	Não explicitou	Pluralismo	Combinada
10	Nacional	Qualitativa / Teórica - Documental	Análise	Não explicitou	Pós-estruturalista	Biopolítica
11	Nacional	Qualitativa / Teórica - Documental	Compreensão	Sim	Pós-estruturalista	Biopolítica
12	Nacional	Qualitativa / Documental	Análise	Não explicitou	Pluralismo	Combinada
13	Local (Campina Grande)	Qualitativa / Documental - Teórica - Empírica	Compreensão	Não explicitou	Pluralismo	Combinada
14	Estadual	Qualitativa / Teórica - Documental	Análise	Não explicitou	Pós-estruturalista	Teoria do Discurso
15	Local (Dourados)	Qualitativa / Empírico - Documental	Análise	Sim	Construcionista	Interpretativista (Teoria Fundamentada)
16	Interestadual (ES, MG, CE)	Qualitativa / Teórica – Documental - Empírica	Compreensão	Não explicitou	Pluralista	Combinada
17	Nacional	Qualitativa / Documental - Empírica	Descrição	Sim	Pós-estruturalista	
18	Local (Corumbá)	Qualitativa / Documental - Empírica	Análise	Sim	Histórico-Cultural	
19	Nacional	Quanti-qualitativa/Teórica - Empírica	Análise	Não explicitou	Pluralista	Combinada
20	Nacional	Quanti-qualitativa /Empírica	Análise	Não explicitou	Pluralista	Combinada
21	Local (município do CE)	Qualitativa / Documental - Empírica	Descrição	Não explicitou		Adicionada
22	Nacional	Quanti-qualitativa / Teórica - Empírica	Análise	Não explicitou	Pluralista	Combinada
23	Local (Goânia)	Qualitativa / Teórica - Documental	Análise	Não explicitou	Pluralista	Combinada
24	Local (Dourados)	Qualitativa / Teórica - Documental - Empírica	Análise	Sim	Materialismo-Histórico	

QUADRO 14 – Elementos da metapesquisa analisados

CÓDIGO/ ID	POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO	PERSPECTIVA ÉTICO-ONTOEPISTEMOLÓGICA	(conclusão)
1	Analfítico	Sem menção. Contribuições sociais e educacional da pesquisa.	
2	Crítico-analfítico	Sem menção. Contribuições sociais da pesquisa.	
3	Crítico-analfítico	A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Instituição.	
4	Analfítico	A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Instituição. Apresenta possíveis contribuições sociais da pesquisa.	Ética da
5	Crítico-analfítico	Sem menção. Contribuir para discussões.	
6	Crítico-radical	Apresenta possíveis contribuições para discussão. Submissão ao comitê de ética	
7	Empiricista	A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Instituição. Contribuições teórico-metodológicas.	
8	Crítico-radical	Sem menção	
9	Analfítico	Sem menção. Contribuir para as discussões.	
10	Crítico-radical	Sem menção	
11	Crítico-analfítico	Estabelece uma discussão sobre ética, porém não sobre a ética na pesquisa.	
12	Analfítico	Sem menção	
13	Crítico-analfítico	A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Instituição.	
14	Crítico-analfítico	Ética em Foucault, mas sem menção à ética na pesquisa. Menção à concepção de homem, mundo e sociedade.	
15	Analfítico	Menciona a ética, para preservar os nomes dos entrevistados. Contribuições para política e para discussões.	
16	Analfítico	Sem menção. Contribuição metodológica.	
17	Empiricista	Sem menção. Contribuições para ampliar o debate.	
18	Analfítico	Sem menção	
19	Analfítico	A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Instituição. Menciona a contribuição social da pesquisa.	
20	Empiricista	Sem menção	
21	Empiricista	Sem menção	
22	Analfítico	Sem menção	
23	Crítico- Analfítico	A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Instituição.	
24	Crítico-Analfítico	Sem menção da ética na pesquisa, mas, aponta possíveis contribuições. Além de mencionar concepções de sociedade, educação e escola. Menciona contribuição.	

Fonte: A autora (2023).

APÊNDICE F – QUADRO DO ENFOQUE EPISTEMETODOLÓGICO

QUADRO 15 - Elementos observados para a análise do Enfoque Epistemológico

(continua)

CÓDIGO (ID)	Localização	Estrutura do trabalho	Contribuições	Tema da Pesquisa	Linha de Pesquisa	Referencial Teórico	Problema de Pesquisa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Tipo de Pesquisa	Procedimentos Metodológicos	Revisão de Literatura	Recursos Visuais	Análises	Conclusões/ Resultados	Articulação entre os elementos
1	Resumo	NSA	N	S	S	S	N	S	N	S	S	NSA	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2	Resumo	NSA	N	N	S	S	N	S	N	S	S	NSA	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3	Resumo	NSA	N	N	N	S	N	S	N	S	S	NSA	NSA	NSA	S	N
	Elementos Textuais	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
4	Resumo	NSA	S	S	N	S	N	S	N	S	S	NSA	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
5	Resumo	NSA	N	S	N	S	N	S	N	S	S	NSA	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
6	Resumo	NSA	S	S	S	S	N	S	N	S	S	NSA	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
7	Resumo	NSA	N	N	S	N	N	S	N	N	N	NSA	NSA	NSA	N	N
	Elementos Textuais	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N
8	Resumo	NSA	N	N	N	N	N	S	N	N	S	NSA	NSA	NSA	S	N
	Elementos Textuais	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N
9	Resumo	NSA	N	S	S	N	N	S	N	S	S	NSA	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
10	Resumo	NSA	S	S	N	S	S	N	N	S	S	NSA	NSA	NSA	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S

QUADRO 15 - Elementos observados para a análise do Enfoque Epistemológico

CÓDIGO (ID)	Localização	Estrutura do trabalho	Contribuições	Tema da Pesquisa	Linha de Pesquisa	Referencial Teórico	Problema de Pesquisa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Tipo de Pesquisa	Procedimentos Metodológicos	Revisão de Literatura	Recursos Visuais	Análises	Conclusões/ Resultados	Articulação entre os elementos	(conclusão)	
20	Resumo	NSA	N	S	N	N	N	S	S	N	S	NSA	NSA	NSA	S	S	S	S
	Elementos Textuais	N	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
21	Resumo	NSA	N	S	N	N	N	N	S	S	N	NSA	NSA	NSA	S	N	N	N
	Elementos Textuais	N	N	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N
22	Resumo	NSA	N	S	N	N	N	S	S	N	S	NSA	NSA	NSA	S	S	S	S
	Elementos Textuais	N	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
23	Resumo	NSA	N	S	S	N	S	S	N	N	S	NSA	NSA	NSA	S	S	S	S
	Elementos Textuais	N	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
24	Resumo	NSA	S	S	S	N	N	S	N	N	S	NSA	NSA	NSA	S	S	S	S
	Elementos Textuais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: A autora (2023).

Nota: Adaptado de Toniato (2018).

Legenda: S – Sim N – Não NSA – Não se aplica