

O Sistema de avaliação do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: análise das práticas pedagógicas e de gestão escolar

Letícia Picanço Carneiro¹

¹Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).
E-mail: leticia.picanco@hotmail.com.

RESUMO: Discussões sobre as tecnologias da informação e da comunicação em detrimento do desenvolvimento da educação estão cada vez mais crescentes devido serem ferramentas de auxílio à sistematização e estruturação do currículo e do fazer pedagógico. No contexto de uso das TIC nos processos educacionais, o presente trabalho aborda o tema acerca do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) como sistema de avaliação de propostas pedagógicas e de gestão escolar no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Objetiva-se diagnosticar de que forma SIMEC contribui para a avaliação das práticas pedagógicas e de gestão escolar por professores do PNAIC. Foram utilizados como referencial teórico as discussões de Luckesi (2003; 2005), Freitas (2007), Melo (1999), Barreto e Gatti (2010), Oliveira (2003, 2010), dentre outros. Para a análise dos dados, tendo como base a pesquisa qualitativa, foram utilizados os registros documentais das tarefas do SIMEC, para fundamentar as discussões sobre a avaliação e a entrevista com professores alfabetizadores a fim de investigar a relação entre as tarefas avaliativas do sistema e as práticas pedagógicas no contexto escolar. Os resultados demonstram que as tarefas de avaliação valorizam a perspectiva investigativa e reflexiva quanto a sua prática didático-pedagógica, mais ainda estão distantes das práticas do programa e da realidade escolar. Contudo, o SIMEC se mostra uma ferramenta de auxílio a gestão e monitoramento do programa e um espaço propício para formação.

Palavras-chaves: Avaliação formativa; SIMEC; Pacto pela alfabetização na idade certa.

ABSTRACT: Discussions on the technologies of the information and of the communication to the detriment of the development of the education are more and more crescents be tools of aid to the systemization and structuring of the curriculum and of doing pedagogic. In the context of use of TIC in the education processes, the present work approaches the theme concerning the Integrated System of Monitoramento, Execution and Control of Ministry of Education as (SIMEC) system of evaluation of pedagogic proposals and of school administration in the Pact for the literacy in the right age. It is aimed at to diagnose that forms SIMEC contributes for the evaluation of the pedagogic practices and of school administration for teachers of PNAIC. They were used as theoretical referencial the discussions of Luckesi (2003; 2005), Freitas (2007), I Dirty (1999), Barreto and Gatti (2010), Oliveira (2003 2010), among others. The analysis of the data was based on the qualitative research, and it used the documentary registrations of the tasks of SIMEC, to base the discussions on the evaluation and the interview with teachers alfabetizadores in order to investigate the relationship between the tasks avaliativas of the system and the pedagogic practices in the school context. The results demonstrate that the evaluation tasks value the perspective investigativa and reflexive as for his/her didactic-pedagogic practice, they are stiller distant of the practices of the program and of the school reality. However, SIMEC is shown a tool of aid the administration and monitoramento of the program and a favorable space for formation.

Keywords: Formative evaluation; SIMEC; Pact for the literacy in the right age.

INTRODUÇÃO

O progresso tecnológico e o crescente desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação ampliam a capacidade do ser humano de realizar suas atividades cotidianas, possibilitando o aumento da quantidade de tarefas em um curto espaço de tempo. Essas transformações na vida cotidiana e em sociedade, conforme aponta Ramos (2011), afetam também os processos educacionais, o que proporciona repensar a relação entre os sujeitos nesses processos e a produção do conhecimento.

A inserção das novas tecnologias no processo educativo, se faz relevante por serem ferramentas de difusão e transformação dos saberes, além de proporcionarem a inovação do fazer pedagógico. Logo, o contexto escolar exige a expansão do uso das TIC, a fim de ressaltar a sua importância para a vida na sociedade contemporânea e incorpora-las a formação e ao cotidiano de professores.

As discussões sobre os recursos tecnológicos em detrimento do desenvolvimento da educação fundamentam a sistematização e estruturação do currículo e do fazer pedagógico, e ainda auxiliam na verificação dos objetivos educacionais e dos saberes emergentes diante desse novo contexto social.

Compreender o espaço das TIC no ambiente escolar direciona a formação de professores para o planejamento, ação e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, embasadas na colaboração e interação proporcionadas por elas, de modo a levar os profissionais envolvidos nesses processos a terem a percepção acerca dos recursos a sua disposição e de seus usos com o fim de proporcionar uma prática docente significativa.

Diante do contexto de uso das TIC nos processos educacionais, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema: O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) como sistema de avaliação de propostas pedagógicas e de gestão escolar no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

Desse modo, objetiva-se diagnosticar de que forma SIMEC contribui para a avaliação das práticas pedagógicas e de gestão escolar dos professores do referido programa de formação continuada. Mais especificamente, intenta verificar como se dá a avaliação das práticas pedagógicas dos professores no SIMEC; analisar a relação entre os dados fornecidos pelos professores e a prática pedagógica orientada no programa; e investigar como o sistema de avaliação possibilita a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores.

Para o alcance desses objetivos, consideramos a seguinte questão que norteou o desenvolvimento desta pesquisa: Como se processa a avaliação das práticas pedagógicas e de

gestão escolar dos professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC)?

Foram utilizados como arcabouço teórico as discussões de Luckesi (2003; 2005) ao abordar o processo de avaliação formativa, como também as reflexões de Freitas (2007), Melo (1999), Barreto e Gatti (2010), Oliveira (2003, 2010) acerca da formação continuada de professores da educação básica e as políticas públicas educacionais, além de documentos oficiais que tinham como tema a formação continuada de professores e em especial sobre o PNAIC.

Os encaminhamentos metodológicos têm como base a pesquisa qualitativa, sendo que foram utilizados os registros documentais das tarefas do SIMEC, para fundamentar as discussões sobre a avaliação e a entrevista com professores alfabetizadores a fim de investigar a relação entre as tarefas avaliativas do sistema e as práticas pedagógicas no contexto escolar.

Nesse sentido, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo eles: o primeiro trata-se do referencial teórico e aborda sobre o contexto das políticas públicas para a formação continuada de professores e sua fundamentação legal, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como se processa a avaliação dentro do programa.

O segundo capítulo trata sobre os encaminhamentos metodológicos que nortearam a análise dos dados obtidos, no terceiro capítulo.

Em seguida, será abordado sobre o objeto de estudo dessa pesquisa, o SIMEC.

O quarto capítulo versa acerca das análises e discussões dos dados por meio das tarefas do sistema e da entrevista com professores alfabetizadores.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais sobre a análise dos dados e as reflexões no tocante ao processo de avaliação pelo SIMEC, bem como as limitações e contribuições no programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Refletir sobre o arcabouço legal acerca das políticas públicas implementadas no país, vai além de uma breve retrospectiva histórica sobre as legislações que fundamentam a formação inicial e continuada de professores, mas também demonstra a importância dos processos

históricos e sociais em que as legislações foram aprovadas e que permearam as ações desenvolvidas durante o passar dos anos.

No Brasil, os anos de 1980 representaram o movimento em busca de uma formação profissional que atendesse as transformações acerca da compreensão da realidade escolar, da educação e da própria sociedade. A concepção emancipadora de educação e de formação, nesse período, acompanhou a busca pela democratização da escola no que diz respeito as relações e construções de novos projetos, bem como pretendeu dar à docência um caráter particular com base em experiências significativas e inovadoras. (OLIVEIRA, 2010)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), doravante LDB, é promulgada em um cenário de intensos debates e reconfiguração do Estado, e mais especificamente do sistema educacional. Nesse sentido, a formação docente, sendo ela inicial ou continuada, exige a articulação entre as políticas e as instituições envolvidas a fim de delinear a organização acadêmica de forma de estratégica. Gatti (2008) explicita que a referida lei veio provocar os diferentes níveis do poder público quanto a formação docente, de modo que a questão é tratada em vários de seus artigos.

A LDB/1996, em seu art. 3, define dentre outros princípios a valorização do profissional da educação e a garantia do padrão de qualidade da educação nacional, os quais devem ser considerados no desenvolvimento de políticas públicas, inclusive no que concerne à formação inicial e continuada.

Assim, a LDB/1996 demonstra preocupação quanto ao modo que esta formação será ofertada, instituindo no art. 61, parágrafo único, que a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, tendo como fundamentos a associação entre teorias e práticas e capacitação em serviço.

O art. 62 da referida lei institui à União, ao DF, aos Estados e aos municípios a responsabilidade conjunta pela promoção da formação desses profissionais, sendo a integração entre os entes federados de fundamental relevância na composição, gestão e financiamento projetos de formação, reforçando a obrigação do poder público, que em regime de colaboração, deve oferecer os subsídios necessários para o aperfeiçoamento dos profissionais de magistério.

A LDB/1996 ao instituir o aperfeiçoamento dos profissionais da educação como política de valorização, garantiu-lhes também o licenciamento remunerado pelos sistemas de ensino, conforme aponta o art. 67.

Nesse sentido, no art. 87, § 3º, inciso III prevê a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação

a distância, sendo dever de cada estado, município e pelo DF, e supletivamente, pela União promovê-los.

Por sua vez, a Lei 13.005/2014 (BRASIL 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação, define metas, diretrizes e estratégias das políticas educacionais. Dourado (2015, p. 301) explicita que as metas apresentadas no PNE devem ser consideradas na educação em geral, e em especial a educação superior como “base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão”. De acordo com o autor as metas 12,15 e16 representam o alicerce para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação.

A democratização do acesso à educação superior, sobretudo da população de 18 a 24 anos, conforme expresso na meta 12, exige um esforço colaborativo e um planejamento articulado entre os entes, e está relacionada a expansão das instituições de ensino superior, assegurada a qualidade, de forma que seja fomentada a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2014)

O PNE garante a formação acadêmica como condição essencial para o exercício da atividade docente e curricular, de acordo com o que explicita a meta 15, que propõe a instituição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, sendo que cabe aos entes federativos, de forma conjunta, implantar programas específicos para formação de professores.

O aperfeiçoamento permanente dos profissionais da educação básica é previsto na meta 16 do PNE, ao trata a formação continuada como direito dos professores, bem como uma exigência profissional para o exercício de suas atividades, considerando a formação continuada de acordo com as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). O PNE, assim, intenta implementar ações articuladas entre os sistemas de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas, principalmente no que diz respeito a curso de mestrado ou doutorado.

Diante das discussões e estudos acerca da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2 de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A resolução define que a formação inicial e formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica, sendo que as concebe a partir de uma

[...] compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (Resolução CNE/CP nº 2/2015)

Nesse sentido, a formação docente demonstra um esforço permanente pela melhoria da qualidade educacional, assim como a busca pela valorização profissional, sendo ela assumida pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação, de modo a ser articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições.

A referida resolução define que a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

De acordo como Dourado (2015) o PNE e DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada constituem elementos importantes de uma política nacional sólida para a formação dos profissionais da educação, haja vista que ratificam o direito desses profissionais ao aperfeiçoamento profissional contínuo por meio de programas de formação continuada de curta e longa duração, incluindo cursos *lato* e *stricto sensu*. Segundo o autor

Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores. (DOURADO, 2015, p.315)

A concretização das políticas de formação inicial e continuada contribuem para a valorização profissional e alcance das metas e objetivos da educação nacional, de modo que sejam garantidos aos profissionais da educação o afastamento para exercer suas atividades de formação, assegurado a remuneração e progressão em carreira, bem como ter uma formação de qualidade em instituições reconhecidas pelo MEC, como aponta as DCNs (Resolução CNE/CP nº 2/2015).

Logo, para que política de formação de profissionais da Educação Básica seja efetivamente consolidada exige-se a ampliação das articulações entre o MEC, as instituições de ensino superior, os sistemas de ensino e as instituições públicas de educação, como também o fomento das diversas modalidades de formação continuada. Tal fato, retoma a responsabilidade dos entes federados no que diz respeito a participação, gestão e monitoramento da formação

inicial e continuada, caracterizada pelo pacto federativo para concretização das políticas de formação.

A seção seguinte irá apresentar um desses programas de formação continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa esse que se constitui um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios com o objetivo de assegurar a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

1.2. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

No contexto da política nacional de formação dos professores do magistério da educação básica foram instituídos diversos programas com o objetivo de atender os profissionais que atuam em escolas das redes públicas estadual e municipal, oferecendo-lhes cursos em instituições de ensino superior de forma gratuita e com qualidade.

Entre eles o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, instituído pela portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012), o qual o Ministério da Educação-MEC em parceria com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação visam garantir a alfabetização de crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, por meio do aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

O público alvo do programa, segundo a portaria 1.458/2014 que define as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do referido programa, não é restrito aos professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam em turmas multisseriadas e multietapa e coordenadores pedagógicos em efetivo exercício no 1º, 2º ou 3º ano ou em turmas multisseriadas ou multietapa, como também aos coordenadores estaduais, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME, regionais e locais, responsáveis pela gestão e monitoramento das ações do PNAIC em suas redes.

As ações do PNAIC, consoante Bastos (2016) se caracterizam pela colaboração entre o MEC, instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, de modo que haja integração e estruturação, a partir da formação continuada de professores alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento, bem como o compartilhamento da gestão do programa entre os entes participantes e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes das séries iniciais ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.

O PNAIC reforça a responsabilidade das redes de ensino ao propor que as ações sejam gerenciadas e monitoradas no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de forma que passam a assumir o compromisso pelo desenvolvimento das atividades e resultados do programa, sendo que ao MEC caberá prestar apoio técnico e financeiro, conforme Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, convertida na Lei nº12.801, de 24 de abril de 2013.

Desse modo, fica a cargo da União, através do MEC e do FNDE, disponibilizar bens, materiais pedagógicos e sistemas de ensino e de gestão, ou instrumentos administrativos que contribuam para execução das ações e projetos educacionais de forma eficiente, a fim de promover assistência técnica os entes pactuantes.

Por outro lado, a assistência financeira se dá mediante a transferência de recursos para execução das ações, concessão de bolsas, ressarcimento de despesas e outros mecanismos de incentivo e reconhecimento ao desenvolvimento da educação básica pública, à formação e à capacitação dos agentes envolvidos no processo educacional ou na execução do programa.

A formação do PNAIC está estruturada em torno de quatro eixos principais, sendo eles: a formação continuada; os materiais didáticos, literaturas e tecnologias educacionais; a gestão, controle e mobilização social; e avaliação, sendo este último o foco deste trabalho.

Figura 1. Eixos de atuação do PNAIC



FONTE: BRASIL, 2012.

O eixo de formação visa promover a discussão acerca das teorias, práticas e metodologias de ensino-aprendizagem, sob o prisma do letramento, com ênfase sobre o ciclo de alfabetização, currículo, interdisciplinaridade, diversidade e inclusão, organização do

trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização, bem como a reflexão sobre a prática docente diante das áreas de conhecimento. Araújo (2015) ressalta que

O eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (ARAÚJO, 2015, p. 22)

Os cursos de formação alcançam professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das escolas das redes públicas de ensino participantes das ações de alfabetização, bem como professores orientadores de estudo responsáveis pela formação dos primeiros e a formação dos coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais participantes das ações de formação, sendo que a coordenação-geral fica a cargo de uma instituição de ensino superior pública ou de centros de formação de professores regularmente instituídos pelas redes de ensino.

Logo, é ofertado aos professores alfabetizadores o curso presencial com carga horária de 120 horas, inclusive em serviço, cuja metodologia abarca teorias e atividades práticas de forma conjunta. Também é ofertada a formação para os orientadores de estudos que têm a função de conduzir as formações de professores alfabetizadores, sendo que o curso é ministrado pelas instituições de ensino superior.

O eixo de materiais didáticos, literaturas e tecnologias educacionais é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, e tem como finalidade auxiliar não só os cursos de formação, mas também a prática docente e o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem das crianças em sala de aula.

Todos os materiais compõem um acervo amplo e diversificado de conteúdos para a alfabetização, tais como livros didáticos e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa, obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

A gestão, controle social e mobilização se dá pela integração de ações do Comitê Gestor Nacional, responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, do qual participam o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Básica - SEB, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de

Educação - CONSED e a União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, dentre outros órgãos de interesse.

Integra também às ações de gestão, o Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, instituído em cada estado e composto pela Secretaria de Estado da Educação, a Undime e as instituições formadoras, sendo responsável pela implementação e monitoramento das ações das redes estadual e municipal de ensino, pelo apoio à implementação das formações em âmbito local e pela prestação de assistência técnica as redes municipais. A portaria nº 867/2012 ressalta que

Os Comitês Gestores Estaduais e as equipes municipais e estaduais de coordenadores locais, regionais e estaduais representam instância de gestão compartilhada entre estados e municípios, responsáveis pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas em cada escola e pelo monitoramento e avaliação das ações voltadas à alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. (PORTARIA nº 867, art. 10, § 1º)

Nesse sentido, o Comitê Nacional e o Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento representam o arranjo institucional entre o MEC, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras com o intuito de fortalecer a articulação das ações do programa, de forma a assegurar o seu funcionamento e organização com qualidade.

No que concerne ao eixo da avaliação, eixo focado neste trabalho, os documentos orientadores e a própria legislação explicitam quanto a avaliação dos educandos, não deixando claro os procedimentos para de avaliação dos participantes do curso de formação.

Contudo, a lei 11.273/2016 (BRASIL, 2016) que regulamenta a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, esclarece que tanto a avaliação de instituições educacionais responsáveis pelos cursos quanto a avaliação de bolsistas ficarão a cargo do poder executivo federal.

É importante ressaltar ainda que formação abrange em sua carga horária momentos presenciais e a distância, nos quais são desenvolvidas atividades mediadas por tecnologias, em que o professor desenvolver em sala de aula com os alunos, a partir de sequências didáticas, metas e prazos acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores, com duração mínima a ser definida pelo MEC a serem lançadas no portal operacional e de gestão do programa, o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle- SIMEC/SisPacto, objeto de estudo deste trabalho que será detalhado no capítulo que tratará sobre a metodologia de pesquisa.

Ainda se tratando sobre o eixo de avaliação, o documento orientador de formação PNAIC 2016 enfatiza que a concessão de bolsas se condiciona à avaliação dos participantes,

no SisPacto, tendo como base os critérios de frequência e desempenho, sendo que o MEC define os procedimentos, prazos e presta as orientações acerca da avaliação e aprovação dos participantes da formação para que seja possível a autorização de pagamentos de bolsas.

Rolkouski e Leal (2015, p. 41) afirmam que o SisPacto “trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PNAIC”. Dessa forma, a avaliação se caracteriza por focar dois aspectos da formação: a efetivação do processo de formação, através do acompanhamento da prática docente, em serviço, e do monitoramento de atividades dos participantes realizados pelos formadores e orientadores de estudos; e a concessão de bolsas, por meio do SisPacto.

A concepção e o arcabouço teórico que alicerçam a metodologia de avaliação adotada pelo PNAIC serão enfocados na próxima seção, cuja teoria também embasa esta pesquisa.

1.3. A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DO PNAIC

Como já visto anteriormente, a avaliação é um eixo importante e basilar na estruturação do PNAIC, haja vista que é por meio dele que é observado o desempenho dos professores participantes, assim como é diagnosticada a qualidade e a efetivação das ações de formação.

É por meio da avaliação que se observa a conjuntura do processo de formação, de modo que resultados obtidos orientam a formação dos envolvidos em sua prática pedagógica. Segundo Libâneo (1994), a avaliação é

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

A concepção adotada pelo PNAIC sobre o tema refere-se a uma avaliação formativa, a qual está “voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico”. (BRASIL, 2012a, p. 22). Ou seja, tal concepção de avaliação intenta definir novas ações de forma progressista, haja vista que perpassa pelo diagnóstico da aprendizagem, o planejamento de estratégias e definição de novas ações para sanar possíveis lacunas na formação.

A avaliação afere o desempenho de todo o sistema de formação, sendo que “o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados”. (BRASIL, 2012b, p.07). Portanto, o sistema de avaliação é responsável por agregar as informações e resultados das

ações do programa, o que possibilita a análise quantitativa e qualitativa da formação. Segundo Troncon (1996)

A avaliação formativa é aquela realizada, regular e periodicamente, ao longo do processo educacional, para obter dados sobre o progresso conseguido e, deste modo, efetivar a oportuna correção das distorções observadas, para preencher as lacunas detectadas, bem como reforçar as conquistas realizadas (TRONCON, 1996, p. 30)

Nesse sentido, Luckesi (2003) explicita que a avaliação formativa se caracteriza por diagnosticar o contexto de educacional, cujas informações subsidiam a reorientação da ação educativa, tendo em vista a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Outro ponto destacado pelo autor é o caráter processual e dinâmico da avaliação, ou seja, a aprendizagem está em constante mudança, de forma que as ações são contínuas e prolongadas e reúnem um conjunto de etapas para o alcance dos objetivos planejados anteriormente.

A prática pedagógica dialógica entre os sujeitos também é exigida durante a avaliação, a qual possibilita a participação dos sujeitos no processo educativo, de modo que a definição de saberes e metas é feita de forma conjunta e a avaliação se baseia na problematização sobre o processo de aprendizagem, visto que parte da reflexão da prática pedagógica.

De acordo com Luckesi (2003) a avaliação pressupõe duas ações articuladas e indissociáveis, sendo elas o diagnóstico e a decisão. Para o autor “não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não é possível um diagnóstico, sem uma consequente decisão.” (LUCKESI, 2003, p. 34).

É por meio do diagnóstico que são extraídos os dados, que serão qualificados e interpretados e assim, possam embasar a intervenção. A decisão implica na reflexão sobre o que fazer diante dos dados, e requerer o planejamento das ações e definição de critérios e metas a serem adotados no processo avaliativo.

A busca pelo desenvolvimento de estratégias e melhores resultados, exige dos professores uma redefinição dos rumos da sua ação pedagógica. Luckesi (2005) explicita que a mudança do paradigma avaliativo se insere num contexto amplo e que se encontra a serviço do professor. O autor explicita que

o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 2005, p. 42).

O processo educacional, assim como, a avaliação deve estar fundamentada em objetivos claros para que as ações posteriores possam proporcionar um posicionamento crítico e reflexivo

das práticas educacionais, de modo que seja visível o desenvolvimento e redirecionamento das práticas escolares.

Nesse contexto, as tecnologias da informação- TICs, tais como softwares, plataformas e sistemas educacionais, emergem com o objetivo de auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, inclusive do ponto de vista da avaliação. Gladcheff, Zuffi e Silva (2001, p. 4) esclarecem que incorporação da TICs “só se justifica na medida em que possibilita um avanço qualitativo nos processos de ensino e aprendizagem, concorrendo para uma educação transformadora.”

Consoante ao que aponta os autores, Silva e Scapin (2011) apontam que a estrutura operacional da avaliação compreende as formas, os instrumentos e os meios variados pelos quais são obtidos os dados sobre o desempenho educacional em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, as TICs representam valiosas ferramentas para subsidiar a avaliação da formação, e conseqüentemente as ações e práticas educacionais, de modo a “valorizar fundamentalmente o aspecto educacional, submetendo a ele os demais critérios de apuração de sua qualidade.” (GLADCHEFF, ZUFFI, SILVA, 2001, p. 4)

Diante da exposição, a utilização do SisPacto como sistema online de monitoramento, gestão e avaliação do PNAIC, representa a tentativa de facilitar a transação de dados entre os participantes do programa, assim como entre as redes de ensino, as instituições formadoras e o MEC, acelerando a implementação de procedimentos e ações relacionados a política de formação continuada de professores da educação básica.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, foram adotados os encaminhamentos metodológicos da pesquisa qualitativa, na qual foram utilizados como procedimentos metodológicos a análise documental dos arquivos disponíveis no SIMEC e a entrevista realizada com os professores alfabetizadores.

A análise dos dados segue as orientações acerca da avaliação formativa, proposta por Luckesi (2003, 2005), sendo o foco dessa análise as seguintes questões de pesquisa: como se dá a avaliação das práticas pedagógicas dos professores no SisPacto? Quais as relações existentes entre os dados fornecidos pelos professores e a prática pedagógica orientada no programa? De como de modo o SisPacto possibilita a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores?

A presente pesquisa enfoca as atividades contidas na aba Tarefa, as quais representam o eixo de avaliação proposto pelo programa. Assim, o *corpus* de pesquisa é composto por registros de três tarefas avaliativas propostas aos professores alfabetizadores pelo Sistema de Monitoramento e Gestão do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa- SisPacto, durante a formação referente ao ano de 2016, bem com o registro da entrevista realizada com os professores alfabetizadores acerca da utilização da ferramenta em estudo.

No primeiro momento serão analisados os registros das três tarefas avaliativas propostas pelo SIMEC aos professores alfabetizadores, levando em consideração que “o estudo dos documentos que são produzidos pelo homem revela o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (DAMACENO et al., 2009, p. 4557), haja vista que se trata de uma investigação dos dados indireta.

Desse modo, a pesquisa documental se caracteriza por não se restringir a quantificação ou descrição dos dados obtidos pelos registros documentais, mas ressalta a relevância das informações diante do seu contexto de produção, com a finalidade de possibilitar a reflexão e crítica dos dados, de modo que é possível estabelecer relação entre os documentos em análise e as respostas obtidas por meio da entrevista.

A análise documental levará em consideração os dados sob a perspectiva da usabilidade da ferramenta, com o objetivo de observar a facilidade ou não de utilização das ferramentas disponíveis no sistema. Para tal, serão usados os seguintes critérios de análise, com base em Gladcheff et al. (2001): as representações das funções e reconhecimento e utilização das ferramentas do sistema; as orientações dadas pelo sistema sobre as tarefas de avaliação.

A aplicação da entrevista objetiva levantar informações acerca da experiência dos sujeitos de pesquisa com a ferramenta SisPacto, de forma a oportunizar a coleta de dados significativos não obtidos por meio de fontes documentais. Ribeiro (2008) considera a entrevista

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados. (RIBEIRO, 2008, p. 141)

A entrevista se deu com base em um questionário previamente elaborado, contendo seis perguntas acerca de informações contextuais sobre a utilização do SisPacto, bem como a opinião dos sujeitos de pesquisa sobre as tarefas de avaliação e os reflexos em sua formação acadêmica, conforme demonstra o questionário em apêndice.

Tendo como foco a compreensão da avaliação das práticas pedagógicas e de gestão escolar por meio da plataforma SisPactoe sua relação com a realidade escolar, os dados obtidos por meio da entrevista serão analisados do ponto de vista da funcionalidade do sistema, segundo as orientações de Gladcheff et al. (2001), no qual será considerado o conjunto de funções acessível aos alfabetizadores e se esse atende as necessidades para qual se destina o sistema.

Sob esse prisma, para análise da entrevista serão utilizados os seguintes critérios de análise: possibilidade a troca de experiências entre os participantes da formação e o trabalho cooperativo; propicia a análise de diferentes práticas educacionais e compreensão acerca resolução de situações-problema no contexto de sala de aula; permite o diagnóstico e análise dos direitos de aprendizagem já consolidados e os em desenvolvimento por parte dos alunos em contexto de sala de aula; valoriza o desempenho pessoal e as práticas do alfabetizador.

Portanto, a presente pesquisa tem como ênfase processo avaliativo proposto pelo PNAIC, a fim de diagnosticar os objetivos e resultados da formação que fundamentam as ações posteriores, proporcionar o posicionamento crítico e reflexivo das práticas educacionais, por parte do professor alfabetizador, para que seja possível o desenvolvimento e redirecionamento das práticas escolares.

3. SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO, EXECUÇÃO E CONTROLE-SIMEC

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi tomado como objeto de estudo os dados pertencentes ao SisPacto que consiste em um módulo que integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle- SIMEC, vinculado o MEC, e se caracteriza por ser um sistema de informação online que objetiva estruturar e dinamizar o fluxo de informações, ações e estratégias para programas educacionais instituídos pelo ministério, e mais precisamente a formação continuada de profissionais do ciclo de alfabetização.

Conforme Lotta (2011) o monitoramento e avaliação, inclusive por meio de sistemas, trazem inúmeras contribuições no que concerne à organização das políticas públicas, tais como a identificação de necessidades e demandas, o planejamento de ações e direcionamento de recursos para o alcance de resultados e a avaliação dos impactos das ações e qualidade do desenvolvimento das propostas.

Por meio do Sispecto, considerando o perfil do professor alfabetizador, é possível ter acesso cinco abas, conforme demonstra figura abaixo.

Figura 2. Abas de acesso- Perfil Professor Alfabetizador



FONTE: <http://simec.mec.gov.br/>

- a) Dados: possibilita o cadastramento dos dados do usuário, bem como a confirmação do Termo de Compromisso que vincula o professor ao programa.
- b) Plano de Gestão: são apresentadas as ações e metas definidos pela Secretaria de Educação, tendo em vista o contexto local do sistema educacional e a alfabetização em escolas da rede.
- c) Plano de Formação da IES: são apresentadas as ações e metas definidos pela Instituição de Ensino superior para a formação de profissionais da educação participantes do programa.
- d) Tarefa: atividades que visam a reflexão sobre a prática pedagógica a serem realizadas e inseridas pelos professores alfabetizadores.
- e) Acompanhar bolsas: possibilita a visualização do processo de validação, autorização e pagamento de bolsas aos professores alfabetizadores.

A presente pesquisa se debruça sobre as atividades avaliativas contidas na aba Tarefa.

A tarefa 01 compreende o diagnóstico das turmas como o objetivo de realizar um levantamento de possíveis estratégias pedagógicas e de gestão que possam colaborar com a efetiva melhora na aprendizagem das crianças, por parte do professor.

O diagnóstico está baseado no quadro de direitos de aprendizagem de acordo com as etapas do ciclo de alfabetização, com o foco nas áreas de Português e Matemática. Ainda como componente da tarefa o professor alfabetizador deverá sinalizar ações que serão desenvolvidas para superação das dificuldades encontradas, partir da resposta do diagnóstico.

Para a realização dessa tarefa o professor deverá inserir as turmas pelas quais é responsável, descrevendo a escola e o ano do ciclo de alfabetização. Ao realizar o procedimento o professor inicia o cadastramento dos alunos vinculados a cada turma.

O diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos cadastrados, considera os direitos de aprendizagem para cada área de ensino do ciclo de alfabetização, levando em consideração

as seguintes referências a serem selecionadas pelo professor alfabetizador: C- consolidado; EP- em processo; I- iniciado; NT- não trabalhado.

Figura 3. TAREFA 01- Legendas referentes aos direitos de aprendizagem

Legenda dos objetivos de aprendizagem

Português

- 1- Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.(CV, CVY, CVC, V, VC, VCC, CCV, CCVCC...)
- 2- Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta
- 3- Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.
- 4- Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas (CV, CVY, CVC, V, VC, VCC, CCV, CCVCC...)
- 5- Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.
- 6- Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.

Matemática

- 7- Identifica, lê e escreve números em diferentes funções e portadores
- 8- Compreende o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica, compondo e decompondo números e fazendo o registro
- 9- Elabora, interpreta e resolve situações-problema do campo aditivo (adição e subtração)
- 10- Elabora, interpreta e resolve situações-problema do campo multiplicativo (multiplicação e divisão)
- 11- Constrói noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano
- 12- Compara grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos (faixa métrica, balança, recipientes de um litro, etc.)
- 13- Reconhece e produz informações, em diversas situações e diferentes configurações (gráficos, tabelas, etc.)

Legenda das opções

- C- CONSOLIDADO
- EP- EM PROCESSO
- I- INICIADO
- NT- NÃO TRABALHADO

Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

Ao final do registro dos direitos de aprendizagem o professor alfabetizador ter a visualização global da aprendizagem dos seus alunos em relação as turmas cadastradas, conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 4. TAREFA 01- Diagnóstico dos direitos de aprendizagem

Escola: 16006224 - ESC EST FILADELFA DO IGARAPE GRANDE
Descrição da turma: 3º ANO
Qtd. alunos: 14

Avalie as suas crianças quanto aos seguintes DIREITOS DE APRENDIZAGEM. De acordo com o quadro Perfil da Turma (PNAIC 2013- unidade 01) e objetivos de aprendizagem da Matemática (Caderno Apresentação 2015)

Escola	Turma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
16006224 - ESC EST FILADELFA DO IGARAPE GRANDE	3º ANO	C 11	C 11	C 11	C 11	C 9	C 10	C 11	C 12	C 13	C 10	C 12	C 13	C 8
		EP 3	EP 3	EP 3	EP 3	EP 5	EP 4	EP 3	EP 2	EP 1	EP 4	EP 2	EP 1	EP 6
		I 0	I 0	I 0	I 0	I 0	I 0	I 0	I 0	I 0	I 0	I 0	I 0	I 0
		NT 0												

Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

Em um segundo momento a referida tarefa sugere que as ações sinalizadas pelo professor alfabetizador integrem ao planejamento de ensino, de forma que sejam desenvolvidos os direitos de aprendizagem ainda não trabalhados, bem como consolidar aqueles já iniciados, conforme demonstra figura abaixo.

Figura 5. TAREFA 01- Ações de Intervenção

Considerando o diagnóstico realizado por você marque no quadro algumas intervenções pedagógicas possíveis de serem realizadas com a sua turma que possam contribuir para a melhora na aprendizagem de suas crianças.

<input type="radio"/>	Jogos de alfabetização
<input type="radio"/>	Atividades com o alfabeto
<input type="radio"/>	Atividades com nomes das crianças e palavras que representam pessoas, animais, objetos, sentimentos, valores e outras que permeiam o cotidiano das crianças
<input type="radio"/>	Composição e decomposição de palavras com diversas estruturas silábicas
<input type="radio"/>	Identificação de alterações ou rimas em textos (parlendas, poemas, trava-línguas, canções etc.).
<input type="radio"/>	Hora diária da leitura em sala de aula (professor como leitor e crianças como leitores)
<input type="radio"/>	Uso da biblioteca ou sala de leitura
<input type="radio"/>	Escrita de textos memorizados

Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

A Tarefa 02 objetiva oportunizar uma reflexão sobre a unidade escolar como um ambiente motivador para o aprendizado das crianças, ao proporcionar atividades e recursos didáticos que incentivem a leitura, a consciência fonológica e ortográfica, a oralidade e possibilitem o domínio dos fundamentos matemáticos.

A tarefa em análise tem como base a questão-problema: **o ambiente alfabetizador da escola favorece a aprendizagem da leitura, escrita e matemática?** Logo, o professor deverá refletir sobre os recursos didáticos utilizados por ele durante a sua prática pedagógica para estimular a aprendizagem dos alunos de forma lúdica e criativa.

Para isso, o professor deverá responder as perguntas propostas de acordo com a frequência que utiliza os recursos didáticos em sala de aula, as quais ele irá selecionar as opções: **nunca, as vezes, várias vezes e sempre** de acordo com a questão apresentada.

Figura 6. TAREFA 02- Uso de recursos didáticos no ambiente escolar

O AMBIENTE ALFABETIZADOR DA ESCOLA FAVORECE A APRENDIZAGEM DA LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA?	
Utilizo com todas as crianças o alfabeto completo em diversos formatos e materiais.	SEMPRE ✕ ▾
Tenho na minha sala o alfabeto completo com objeto/nome correspondente a cada letra, visível para todas as crianças.	SEMPRE ✕ ▾
Disponibilizo as fichas com nomes das crianças para uso e consulta diários.	SEMPRE ✕ ▾
Utilizo materiais que contribuem para reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, tais como: jogos, alfabetos, brinquedos cantados, etc.	SEMPRE ✕ ▾
Utilizo canções, poesias e brincadeiras que permitem a reflexão fonológica, contagem e recitação numérica.	SEMPRE ✕ ▾
Privilegio o uso dos murais com produções das crianças e informações atualizadas (produções de texto, registro das situações matemáticas, etc.).	SEMPRE ✕ ▾
Fixo em local acessível a todas as crianças os textos utilizados na minha prática para pesquisa e releituras.	VÁRIAS VEZES ✕ ▾
Uso o cardápio, as músicas cantadas na entrada, os bilhetes enviados pela escola como material para leitura e produção de textos.	SEMPRE ✕ ▾
Aproveito os cartazes/folhetos/panfletos informativos da comunidade para leitura e construções matemáticas.	SEMPRE ✕ ▾
Garanto, no meu planejamento, diariamente, momentos para a leitura do universo literário	SEMPRE ✕ ▾
Amplio o contato das crianças com recursos e gêneros diversos (dicionários, registros do cotidiano, outras linguagens).	SEMPRE ✕ ▾
Faço uso, diariamente, de materiais que organizam tempos/espacos (calendários, relógio, agenda, mapas, quadro de horários de atividades).	SEMPRE ✕ ▾
Identifico com as crianças a situação comunicativa e a finalidade do texto antes de definir o gênero a ser utilizado na leitura e produção de textos	SEMPRE ✕ ▾
Possuo e utilizo objetos que permitem diversas formas de contagem e auxiliam na construção de conceitos matemáticos (palitos, tampas, bolinha de gude, boliche, pega varetas, etc).	SEMPRE ✕ ▾

Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

A Tarefa 03 visa avaliar o trabalho de formação desenvolvido conjuntamente com orientador de estudo e a secretaria de educação durante o período do curso. Desse modo, o professor alfabetizador irá qualificar como se deu a metodologia de formação, a pertinência dos conteúdos e discussões abordados, os materiais didáticos, a equipe de formação, a equipe de gestão, sendo que para cada item de avaliação o alfabetizador deverá selecionar entre as opções: excelente, muito bom, bom e regular que corresponda a sua avaliação das ações de formação.

Figura 7. TAREFA 03- Avaliação da Formação

Os conteúdos da formação contribuíram para a melhoria da sua prática pedagógica	Excelente ✕ ▾
As discussões e reflexões realizadas permitiram a troca de experiências e o suporte às necessidades da escola	Excelente ✕ ▾
A formação do Pacto contribuiu para o planejamento e execução de enriquecimento da rotina pedagógica para a alfabetização na perspectiva do letramento	Excelente ✕ ▾
A formação do Pacto contribuiu para o planejamento e execução de aulas mais lúdicas com uso de jogos e recursos didáticos diversificados	Excelente ✕ ▾
A formação do Pacto contribuiu para o planejamento e execução de ampliação das possibilidades para trabalhar com a heterogeneidade presente nas salas de aula	Excelente ✕ ▾
A formação do Pacto contribuiu para o planejamento e execução de elaboração de situações didáticas com os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos)	Excelente ✕ ▾
A formação do Pacto contribuiu para o planejamento e execução de Melhoria na aprendizagem das crianças	Excelente ✕ ▾
A equipe gestora da Secretaria de Educação e o coordenador local do município garantiram o tempo para estudo e planejamento na carga horária dos professores cursistas	Excelente ✕ ▾
A equipe gestora da Secretaria de Educação e o coordenador local do município realizaram o acompanhamento e monitoramento da formação	Excelente ✕ ▾
A equipe gestora da Secretaria de Educação e o coordenador local do município disponibilizaram materiais de apoio à formação e à prática pedagógica	Excelente ✕ ▾

Fonte: <http://simec.mec.gov.br/>

4. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados considerou primeiramente os registros documentais do sistema em estudo, tendo em vista discutir as propostas avaliativas para os professores alfabetizadores.

Ao acessar a aba de tarefas o professor alfabetizador de imediato recebe as orientações para realização das atividades. O sistema enfatiza em seu texto inicial a importância da avaliação como uma ação do processo pedagógico, ao afirmar que é por meio da avaliação que são diagnosticadas as possíveis dificuldades que precisam ser observadas e resolvidas, além de apontar os conhecimentos já apropriados pelas crianças.

Nesse sentido, as atividades a serem realizadas pelos professores alfabetizadores reforçam a concepção de avaliação adotada pelo programa, haja vista que as informações prestadas visam subsidiar o planejamento, organizado das práticas dos professores, e ainda auxiliar a melhoria da qualidade das crianças.

Ao tratar sobre as tarefas avaliativas proposta pelo SIMEC, a primeira tarefa tem o intuito de refletir acerca das estratégias pedagógicas e de gestão que possam colaborar com a efetiva melhora na aprendizagem das crianças, por meio do diagnóstico do perfil da turma com base nos direitos de aprendizagem desenvolvidos pelos alunos.

O diagnóstico tem como função fundamentar os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que através dele que o professor obtém as informações necessárias sobre os conhecimentos dos alunos e assim possa definir o plano de ensino, delimitar as estratégias de ensino e planejar as aulas. Segundo Luckesi (2005), o diagnóstico se caracteriza por ser um instrumento de suma importância para o avanço do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita a definição de novos rumos ao fazer pedagógico.

Para o autor a avaliação deve estar pautada em critérios claros e objetivos que facilitem a compreensão das necessidades educacionais, tais como observados na referida tarefa ao adotar o desenvolvimento de direitos de aprendizagem por parte dos alunos. O autor ratifica que

o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação (LUCKESI, 2005, p.44).

Contudo o diagnóstico por si só não garante a melhoria da aprendizagem, sendo imprescindível a tomada de decisão pautada nas informações coletadas. De acordo com Luckesi (2003, p.36), “sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa; ele não se realiza plenamente, devido, nessa situação, não subsidiar a melhoria dos resultados buscados”. Nesse sentido, a tomada de decisão é reforçada no segundo momento da tarefa 01 que consiste nas ações de intervenção realizadas pelos professores durante a sua prática pedagógica.

Melo (1999) amparado em Frigotto (1996) compreende que a reflexão sobre a formação do professor, assim como a sua prática, requer a superação de limites e dificuldades para que seja possível a construção de novas possibilidades.

Assim, a avaliação proposta pela tarefa 01 direciona para o aprofundamento de discussões abordadas na formação, como também para a apropriação e redefinição das ações por parte do professor para o desenvolvimento da aprendizagem de seus discentes, estreitando a relação entre a teoria e a prática.

Ao oportunizar os professores uma reflexão sobre a unidade escolar como um ambiente motivador para o aprendizado das crianças, a segunda tarefa permite avaliação do espaço escolar e pretender compreender a execução das ações pedagógicas e a utilização os recursos didáticos disponibilizados pelo MEC e outros que atendam diretamente às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos direitos de aprendizagem.

Barreto e Gatti (2009) explicitam que as discussões em torno da formação continuada de professores se debruçam sobre a relação entre a formação oferecida e a prática pedagógica do professor. Os objetivos observados para a tarefa em análise tratam de como conteúdos e atividades desenvolvidos durante a formação podem orientar o professor para uma prática pedagógica exitosa no ambiente escolar.

Segundo os autores, a avaliação da relação entre a formação e o exercício profissional deve evidenciar “as práticas pedagógicas do professor apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação” (BARRETO, GATTI, 2009, p. 209). Portanto, a análise proposta para a tarefa demonstra a tendência para o desenvolvimento de um ambiente escolar favorável à inclusão de novas práticas pedagógicas, visto a construção de novos sentidos ao processo de alfabetização.

Ao tratar da avaliação da formação, a terceira tarefa objetiva reafirmar o comprometimento com a formação crítica e reflexiva, no qual o aprimoramento e busca constante pela qualidade do processo educacional se faz presente. Nesse sentido, o professor participante passa a ser sujeito transformador da sua formação, participando ativamente da construção do currículo e da organização da sua própria formação.

Apesar do esforço em proporcionar essa reflexão, é possível observar que avaliação da formação vista na tarefa ainda é muito incipiente e não possibilita a argumentação e nem a sugestão de novas práticas ou superação de possíveis problemas ou lacunas durante o desenvolvimento do curso.

Para o detalhamento dos resultados obtidos por meio da entrevista, analisamos os dados sob perspectiva da funcionalidade a fim de diagnosticar como se dá o processo de avaliação e se as informações prestadas no sistema auxiliam a reflexão da prática pedagógicas.

A segunda etapa de pesquisa concerne a entrevista concedida por dois professores alfabetizadores de uma escola da rede municipal de ensino de Macapá. Os professores são formados em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá e participam do programa desde a primeira formação ocorrida em 2013. O primeiro atua em classes do 1º ano do ciclo de alfabetização e o segundo em classes do 3º ano, de ora em diante chamadas de PA1 e PA2, respectivamente.

Primeiramente, objetivou-se discutir acerca suas representações, reconhecimento das funções e ferramentas no SisPacto. Nesse sentido, os professores foram questionados quanto a facilidade do acesso ao sistema, bem como se em algum momento durante o acesso foi necessário pesquisar ou solicitar suporte para a realização das tarefas. Sobre esse assunto obteve-se as seguintes respostas:

Entrevistador: as ferramentas, abas e funções são de fácil acesso? Não é necessário pesquisar ou solicitar suporte para a realização das tarefas?

PA1: Eu acho o sistema muito complicado, ele não é de fácil acesso, principalmente para nós. Ele está mais voltado para o segundo grau.

PA2: Ele é muito difícil. Para o professor que está dentro da sala de aula, que não recebemos treinamento para mexer nesse sistema e é muito complicado. Sem contar que nós não dispomos nas escolas, e aqui na escola também nós nunca dispomos de uma rede de internet para que a gente possa estar tirando dúvidas.

Segundo os dois entrevistados, o sistema se mostra complexo e de difícil acesso, haja vista que em nenhum momento da formação houve um esclarecimento sobre como manusear o sistema. Na opinião dos entrevistados, uma oficina ou treinamento voltado exclusivamente para o sistema seria uma sugestão viável, uma vez que o acesso é individual por parte dos professores que se veem perdidos durante a realização das tarefas.

Outra dificuldade levantada foi a falta de uma ferramenta pela qual os professores pudessem esclarecer suas dúvidas. De acordo com relato de um dos entrevistados, os professores compartilham suas dúvidas e entre eles procuram encontrar uma solução para os problemas encontrados.

Foi questionado ainda se os objetivos, conhecimentos e práticas propostos na tarefa estavam claros e se aproximavam da realidade em sala de aula.

Entrevistador: Os objetivos, conhecimentos e práticas propostos nas tarefas são claros e representam a realidade escolar vivenciada por vocês?

PA1: Os conhecimentos não condizem com a nossa realidade. Nunca. É muito heterogêneo. A maioria (das crianças) que está se formando, as vezes a gente não tem nem o que dizer. Porque lá (no sistema) é assim: é positivo ou negativo, ou ele aprendeu ou não aprendeu.

PA2: Como se fosse ou é aquilo ou é aquilo. As informações são muito diretas, não tem meio termo. Ainda mais para eles (as crianças) que estão começando nessa construção. A gente sabe que em determinados momentos eles sabem aquilo, eles já construíram e em outros não. Isso depende muito, varia muito de como é que eles estejam.

Com base nas opiniões dos entrevistados, pode-se perceber que as informações prestadas ao sistema são trabalhadas de forma estanque e não possibilitam a reflexão acerca do processo de aprendizagem dos alunos, haja vista que as informações traduzem um recorte temporal desse processo. Um dos entrevistados ressalta que

PA2: É uma construção. É no cotidiano que os conhecimentos são construídos. Nós recebemos crianças, principalmente como essa nova sistemática de matrícula, crianças que não conhece o alfabeto no terceiro ano, não conhece vogais no terceiro ano. Quer dizer, eles vêm de outras escolas para cá e a gente que tem que dar conta disso e o sistema não contempla essa criança, por que por lá (pelo sistema) ele não deveria estar mais nesse nível.

Na opinião desse professor, apesar de as tarefas possibilitarem o diagnóstico da condição dos alunos, o foco da avaliação se restringe em classificar os alunos, desconsiderando a diversidade das necessidades pedagógicas. Nesse sentido, a proposta avaliativa do programa não se mostra flexível do ponto de vista do tempo para o desenvolvimento pedagógico, bem como não abrange a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, refletir sobre o cotiado escolar se mostra relevante, visto que por meio dessa discussão é possível visualizar a produção e implementação das práticas propostas pelo programa durante a formação continuada, de forma que os professores apresentem seus projetos, estratégias, materiais, etc.. Sobre esse fato, Oliveira (2003) argumenta que

o cotidiano [...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

Os professores foram questionados também acerca da possibilidade de troca de experiências com os outros sujeitos envolvidos no programa, tais como orientadores de estudos, coordenadores pedagógicos e outros professores alfabetizadores.

Entrevistador: É possível por meio do sistema trocar experiências com outros professores, orientadores e coordenadores?

PA1: É um banco de dados só. Por que não tem como a gente ter... digamos... não tem como eu trocar as minhas informações com ela ou ter acesso as outras informações de outras escolas se a gente não tem um sistema aberto.

PA2: Deveria ser um sistema mais integrado. É complicado. A gente corre atrás. Conversa com um, conversa com outro. Ah essa tarefa aqui foi fulano que me ensinou. Essa tarefa aqui eu também não sei foi um que me disse que era assim. E no final não tem um consenso.

A falta a interação entre os sujeitos se mostra um problema comum apontado por Barreto e Gatti (2009) no que diz a formação continuada. Para os autores a ausência da participação e exposição de opinião dos professores representa uma lacuna na definição das políticas de formação docente, bem como se distancia da formulação de projetos sólidos para as escolas e o seu fazer pedagógico. Os autores ressaltam que os professores

Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (BARRETO e GATTI, 2009, p. 202)

Dessa forma, para a inovação das propostas educacionais objetivadas pelos programas de formação continuada deve ser levado em consideração as representações, atitudes e motivação dos professores como base para a implementação das mudanças pedagógicas.

Outro questionamento levantado discute de que forma as tarefas propostas refletem as práticas e os problemas enfrentados na sala de aula. Os professores enfatizam que sobre esse aspecto as tarefas auxiliam no levantamento de informações e situações sobre o contexto de sala de aula principalmente no que concerne ao uso de materiais didáticos e estratégias de aprendizagem, conforme excerto a seguir.

Entrevistador: As tarefas propostas refletem as práticas e os problemas enfrentados na sala de aula?

PA1: Sim... Às vezes eu penso eu deveria ter trabalhado melhor isso... Poxa eu só trabalhei isso. É uma reflexão assim que a gente faz. Às vezes a gente lê lá... olha lá e diz assim nem sabia que existia.

PA2: Refletem sim. Sobre o trabalho com os livros que vêm... os acervos que nós temos. Nós trabalhamos muito com eles. Nos leva a refletir que nós poderíamos utilizar de uma outra forma, outra estratégia pra conseguir. Leva. De uma forma leva a refletir, sim.

Em paralelo aos comentários, é possível observar esse aspecto em todas as tarefas proposta aos professores, em especial a segunda tarefa, na qual os professores devem apontar a

frequência que realizam as ações apresentadas, tais como: utilizar o alfabeto em diversos formatos e materiais; utilizar canções, poesias e brincadeiras que permitam a reflexão fonológica, contagem e recitação numérica; garantir, no planejamento diário, momentos para leitura do universo literário.

Essa proposta, não só permite a reflexão sobre o fazer pedagógico, mas também oferece aos professores sugestões de novas práticas que auxiliem a construção de um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

No que concerne ao desenvolvimento e diagnóstico dos direitos de aprendizagem por parte dos alunos, os professores enfatizam a clareza do sistema sobre esse aspecto, contudo, ainda há um distanciamento do que é proposto pelo programa e a realidade escolar como enfatiza um dos professores.

Entrevistador: As tarefas encaminham para uma reflexão sobre os direitos a serem desenvolvidos e como você como professor pode desenvolvê-los?

PA2: Nisso ele é bem claro, sobre os direitos de aprendizagem. Agora, o que leva a gente a uma grande reflexão é o tempo. O tempo é tratado dessa forma... ele tem que aprender nesse tempo, dessa forma... e é pouco tempo. Porque algumas crianças elas ultrapassam, elas vão além desses direitos... elas conquistam com uma facilidade, até outros direitos elas conseguem. Mas a maioria das crianças, esse tempo ele é muito curto. Um... ela vem pra escola com a realidade dela, não tem ajuda em casa e na escola é pouco tempo que passa... e elas vão ficando e a gente vai avançando com aqueles... Em segundo lugar as turmas que são muito grandes. Ai a gente sempre acaba negligenciando. O próprio sistema faz com que haja essa exclusão da criança porque é pautado numa realidade que não é a nossa.

Uma das discussões levantadas pelo professor refere-se ao tempo previsto para o ciclo de aprendizagem. Os objetivos e conhecimentos ao longo do ciclo deve priorizar a flexibilidade do tempo de aprendizagem, entretanto, a determinação dos direitos de aprendizagem para cada ano, acaba por limitar a aprendizagem infantil, assim como as práticas de letramento.

No que tange a formação voltada para realidade escola, esse é um dos principais desafios da formação inicial e continuada, na opinião de Mello (1999), haja vista que o êxito da formação e a construção de novas práticas perpassa pela visão crítica ao espaço escolar, suas necessidades e possibilidades atrelada as discussões teóricas apresentadas durante o curso de formação. Mello (1999, p. 49) ratifica que a reflexão sobre a realidade profissional e escolar “ao tempo em que contribua para superação de limites e a construção de possibilidades, esteja fundamentada em sólidas bases teóricas e epistemológicas”.

Freitas (2007) ressalta ainda que diversas dificuldades enfrentadas pelos professores, entre elas a exclusão escolar suscitada pelo professor, estão relacionadas à falta de reflexão sobre o espaço escolar e das condições de aprendizagem dos alunos, de modo que não seja

possível a estruturação de estratégias consistentes e diversificada, a fim de que haja o acompanhamento da heterogeneidade de ritmos de aprendizagem pelas crianças, bem como a falta de engajamento de pais, professores e comunidade escolar.

Finalmente, intentou-se saber sobre como a formação pelo PNAIC contribuiu para o crescimento profissional e para a melhoria do desempenho em sala de aula por parte dos professores.

Entrevistador: De que forma o PNAIC contribui para o seu crescimento profissional e para o seu desempenho enquanto professor?

PA1: eu não sei se varia de professor pra professor, de orientador como a gente chama. Ai a nossa primeira aula foi... eu lembro bemzinho... foi montar um jogo de matemática. Ai tudo tem que aprontar pras dez horas da noite estar pronto, por grupos. O grupo foi apresentar um quadro valor de lugar que eu já sei. O meu grupo apresentou um jogo de dominó que aquele outro já sabe. Ai na concepção da professora foi uma aula excelente. Ai eu falei assim: não era isso que eu queria. Porque a gente vem pra cá pra aprender coisa novas. [...] Eu queria ver uma técnica nova. Então a gente vai participar de um curso, fazer uma reciclagem, a gente quer sair de lá satisfeito, pelo menos com um jogo diferente, ideias novas.

PA2: Eu não sei se é pelo fato de nós trabalharmos em uma escola que nos exige muito. Toda as segundas-feiras nós temos o nosso momento de estudo e a gente vê muita coisa, muita coisa recente que o MEC lança. Nós temos essa prática. Nós constantemente estamos sendo estimulados a procurar, a produzir, a ir atrás de coisas novas.

Na fala dos professores sobre os cursos de formação percebemos ainda o sentimento de frustração acerca da exigência de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, o programa de formação continuada deve buscar ultrapassar as práticas puramente instrumentais e considerar a complexidade da formação de professores, conforme aponta Melo (1999).

Para isso, os cursos devem consolidar novas e diversificadas habilidades e competências dos professores, acompanhadas de condições reais para desempenha-las. Ainda segundo o autor, os programas de formação continuada devem ser constantemente repensados, “não apenas no aspecto organizativo e temporal, mas também no tocante ao aprofundamento de conteúdos e à apropriação de competências” (MELO, 1999, p. 51), a fim de que sejam garantidos nesse processo a qualidade da formação, a pesquisa e a tecnologia. Desse modo, seria possível formar “professores autônomos, reflexivos e criativos no exercício da prática educativa, desencadeando um conjunto de reflexões pertinentes à formação da professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental”. (OLIVEIRA, 2010, p. 245)

Portanto, verifica-se que o principal desafio da formação continuada é proporcionar aos professores estudos e o desenvolvimento pedagógico voltados para a diversidade educacional,

bem como para as transformações sociais e tecnológicas exigidas pelas demandas curriculares do ciclo da alfabetização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação por ser uma tarefa imprescindível ao trabalho docente, deve estar inserida no passo a passo do processo de ensino-aprendizagem. É por meio da avaliação que se observa a conjuntura desse processo, de modo que resultados obtidos orientam as estratégias e ações dos envolvidos na prática pedagógica.

Com base nas reflexões teóricas e na análise de dados, as tarefas de avaliação propostas por meio do SisPacto apesar de objetivar a valorização do professor sob uma perspectiva investigativa e reflexiva quanto a sua prática didático-pedagógica, ainda percebe-se um distanciamento das práticas do programa e da realidade escolar.

Diante dos registros das tarefas do sistema, o uso das TIC se vale não somente como uma ferramenta de auxílio a gestão e monitoramento do programa mas também como um espaço propício para formação. Contudo, conforme observado na entrevista com os professores, é importante ressaltar que o sistema pouco proporciona uma avaliação reflexiva, crítica e incluyente, visto que as informações prestadas pouco revelam sobre o planejamento e a organização das práticas dos professores.

Pode-se concluir que a avaliação se mostra uma tarefa complexa, no que diz respeito a coleta de dados durante o processo educacional, que vai além das atribuições de notas. Os dados prestados ao SisPacto devem ser interpretados qualitativa e/ou quantitativamente, em detrimento das relações e objetivos almejados, configurando-se em um instrumento de diagnóstico e controle do cumprimento das funções pedagógicas e do rendimento escolar.

Repensar a avaliação no espaço escolar, significa olhá-la sob o prisma sociocultural próprio das relações entre os indivíduos que dele fazem parte, bem como percebê-la como um processo contínuo e abrangente que tem como único objetivo a melhoria da educação.

Assim, a avaliação se mostra um tema amplo e significativo, de formar que propicia inúmeras pesquisas na área educacional e da formação de professores, sendo possíveis trabalhos futuros que observem a concepção de avaliação adotadas pelos professores no contexto de sala de aula, bem como as práticas pedagógicas utilizadas para diagnosticar os direitos de aprendizagem por parte dos alunos.

Portanto, o processo educacional, assim como, a avaliação deve estar fundamentada em objetivos claros para que as ações posteriores possam proporcionar um posicionamento crítico e reflexivo das práticas educacionais, de modo que seja visível o desenvolvimento e

redirecionamento das práticas escolares, e conseqüentemente a melhoria da qualidade do ensino infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. S. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: **Caderno de Apresentação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 18-26

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em outubro de 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em: outubro 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.senado.gov.br> Acesso em: outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf> Acesso em: outubro de 2017.

BRASIL. Portaria nº867, de 4 de julho de 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2014. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Livro de Orientação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB 2012. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livro.pdf. Acesso em outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **PNAIC em ação 2016**- Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf. Acesso em: outubro de 2017.

_____. Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm. Acesso em: 28 out. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc. [online]. 2015, vol.36, n.131, pp.299-324. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: outubro de 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, nº 100, p. 965-987, out./2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuado no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p.57-70.

GLADCHEFF, Ana Paula. ZUFFI, Edna Maura. SILVA, Dilma Menezes da. Um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais de Matemática para o Ensino Fundamental. Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. Anais. VII Workshop de Informática na Escola, Fortaleza, CE, Brasil, 2001. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/pacotes/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20software%20educativo%20para%20o%20ensino%20da%20matem%C3%A1tica%20do%20fundamental.pdf. Acesso em: outubro de 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOTTA, G. Curso sistemas de informação e monitoramento. Brasília: ENAP, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.45-60

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas Educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino fundamental em cursos de licenciatura. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr./jun. 2010

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olharse pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

TRONCON, L. E. A. Avaliação do estudante de medicina. In: SIMPÓSIO ENSINO MÉDICO DE GRADUAÇÃO, Ribeirão Preto: USP, 1996. Disponível em: <http://www.fmrp.usp.br/revista/1996/vol29n4/9_avaliacao_do_estudante_de_medicina.pdf>. Acesso em: outubro de 2017.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS**

QUESTIONÁRIO

A presente pesquisa, intitulada
O Sistema de avaliação do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: análise das práticas pedagógicas e de gestão escolar,
intenta verificar como se processa a avaliação das práticas pedagógicas e de gestão escolar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Os dados obtidos servirão de base para demonstrar a compreensão dos processos educacionais no âmbito do PNAIC como base na interação através da plataforma SIMEC. Para isso, será necessário investigar a interação dos professores alfabetizadores com a ferramenta e suas experiências para contribuir para a melhorar as ações dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

As ferramentas, abas e funções presentes no SIMEC são de fácil acesso? Há necessidade de pesquisar ou solicitar suporte para a realização das tarefas?

Os objetivos, conhecimentos e práticas propostos nas tarefas são claros e representam a realidade escolar vivenciada no contexto de sala de aula? Justifique.

É possível por meio do sistema trocar experiências com outros professores, orientadores e coordenadores? De que forma?

As tarefas propostas refletem as práticas e os problemas enfrentados na sala de aula?

