



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA BARROS ATAÍDES

**A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NA CONCEPÇÃO DE
DIFERENTES SUJEITOS DA CIDADE DE RIO VERDE-GO (2014-2016)**

UBERLÂNDIA, MG

2019

FERNANDA BARROS ATAÍDES

**A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NA CONCEPÇÃO DE
DIFERENTES SUJEITOS DA CIDADE DE RIO VERDE-GO (2014-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Olenir Maria Mendes

UBERLÂNDIA, MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A862a Ataídes, Fernanda Barros, 1983-
2019 A Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) na concepção de
diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016) [recurso
eletrônico] / Fernanda Barros Ataídes. - 2019.

Orientador: Olenir Maria Mendes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.974>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Avaliação educacional. 3. Pesquisa educacional. 4.
Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Brasil). I. Mendes,
Olenir Maria, 1967-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

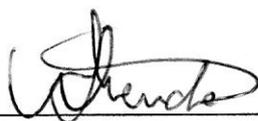
CDU:37

Fernanda Barros Ataídes

A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NA CONCEPÇÃO
DE DIFERENTES SUJEITOS DA CIDADE DE RIO VERDE-GO (2014-2016)

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela Banca Examinadora formada por:

Uberlândia, 01 de março de 2019.



Profa. Dra. Olenir Maria Mendes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros
Universidade Federal de Goiás – UFG



Profa. Dra. Lúcia de Fátima Valente
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu ex-companheiro e professor Dr. Glauter Lima Oliveira (*in memoriam*), que nos deixou há pouco tempo, mas continua sendo minha fonte de motivação e inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Ao meu pai e minha mãe, que me ensinaram valores importantes com seus exemplos de luta e honestidade, sem eles não chegaria nesta etapa tão importante de minha vida.

À professora Dra. Olenir Maria Mendes, a quem tenho muita gratidão e admiração. Obrigada pela paciência nas orientações, apoio e confiança.

Às professoras Dra. Leonice e Dra. Lúcia Valente, pelas observações pertinentes no exame de qualificação.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pelos ensinamentos, apoio e contribuição durante as aulas.

Ao secretário James, pela presteza que sempre me atendeu.

À Simone, minha querida amiga, pelas palavras de força, apoio e carinho nos momentos de angústias. Sou grata a Deus, por ter me apresentado uma pessoa tão especial e que faz toda diferença em minha vida.

Ao meu namorado Sidney, pela força e paciência nos momentos em que estive ausente.

Ao grupo Gepae, pelos ensinamentos, estímulo e amizade.

Às amigas que o mestrado me presenteou, Ivana, Anair e Cecília. Obrigada pelos momentos de alegria que me proporcionaram. Sou grata também pela companhia de vocês em congressos e parceria em publicações.

A todos e à todas que de forma direta e indireta fizeram parte da minha formação acadêmica.

“Como pais e educadores, deveríamos nos preocupar menos em classificar as crianças pelo seu nível de inteligência, e nos focar mais em ajudá-las a identificar seus talentos, e a cultivá-los”.

Jacob Pétry

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal, analisar a concepção que os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares possuem a respeito da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA é uma das mais recentes avaliações constituintes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Foi instituída em 2013, pela portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, preconizando que todas as crianças devem estar alfabetizadas até oito anos de idade. No entanto, questionamos se a ANA por si só é capaz de provocar melhorias na educação, afinal, a concepção que tem orientado essa prática avaliativa parte de uma lógica capitalista, limitada, contraditória, com princípios meritocráticos, seletivos e classificatórios, voltados para atender ao mercado de trabalho e não às necessidades da escola. No que tange aos procedimentos metodológicos, optamos por conduzir a investigação com base em uma abordagem qualitativa; materializamos o estudo por meio de questionários e entrevistas com o envolvimento de sujeitos da rede municipal de ensino de Rio Verde-GO. A pesquisa contou também com uma revisão bibliográfica e análise documental. O desenvolvimento do estudo nos permitiu concluir, que a maioria dos/as participantes da pesquisa reproduz o princípio do Estado que enxerga a ANA como indicadora de qualidade. Percebemos, também, que existe um campo de tensão (externo x interno), enquanto a ANA tem um indicador que orienta para o desempenho dos/as estudantes sem se preocupar com o chão da escola; de outro lado, temos um campo de tensão interno que força o contrário, com necessidades e dificuldades que a ANA não consegue expressar, nesse sentido, são elevados os percentuais de pessoas que percebem a ANA como avaliação da aprendizagem e até poderia ser, mas no Brasil, a intencionalidade e objetivo dessa avaliação são outro: intenta em cobrar bons resultados; fortalece a ideia de estreitamento curricular, centrando o ensino em língua portuguesa e matemática, privilegia o mérito e naturaliza a lógica excludente. Precisamos romper com essa prática avaliativa, em defesa de uma avaliação externa, pautada em princípios formativos, pois acreditamos que a ANA, em diálogo com a avaliação da aprendizagem, pode trazer informações importantes que favoreçam o planejamento e o repensar das ações no interior das escolas.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Avaliação externa; Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA.

ABSTRACT

This study had as a main goal to analyze the conception that students, families, teachers, pedagogical supervisors, managers and school secretaries have regarding the National Assessment of Alphabetization (ANA). ANA is one of the most recent evaluations that compound the National System Evaluation of Basic Education – Saeb. It was documented in 2013, by ordinance n° 867, of July 4, 2012, recommending that all children must be literate until eight years of age. However, we questioned whether the ANA itself is capable of making improvements in education, since the conception that has guided this evaluation practice after all starts from a limited, conflicting, capitalist logic, with mere meritocratic, selective and classificatory principles, aimed at attending to the job market and not the school needs. As for methodological procedures, we chose to conduct research based on a qualitative approach; we materialized the study through questionnaires and interviews, involving subjects of the municipal teaching network of Rio Verde-GO. The research had also a bibliographical review and documentary analysis. The development of the study allowed us to conclude that most of the research participants reproduce the principle of the State which sees ANA as an indicator of quality. We also noticed that there is an external-versus-internal tension, whereas ANA holds an indicator focused on students' performance regardless of the school floor; On the other hand, we have this internal tension that comes across, with its needs and difficulties that ANA cannot express. In that sense, the percentage of people who perceive ANA as an assessment of learning is high, and that could be. In Brazil, however, the goal and intention of this evaluation is otherwise: it tries to collect good results; it strengthens the idea of curricular narrowing, centering the teaching in Portuguese language and mathematics, it privileges the merit and naturalizes the excluding logic. We must break with this evaluation practice, in defense of an external evaluation, based on formative principles, as we believe that ANA, in dialogue with an assessment of learning, can bring important information that favors the planning and rethinking of actions within the schools

Keywords: Educational evaluation; External evaluation; National Assessment of Alphabetization - ANA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Bdtd	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRF	Brasil Foods
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
Cescem	Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas
Cesgranrio	Centro de Seleção dos Candidatos do Grande Rio
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Coordenadoras Pedagógicas
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enceja	Exame de Capacitação do Ensino de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Estudantes
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
GO	Goiás
GT	Gestores/as
HAB	Habitantes
Htpc	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ibicit	Instituto de Informação em Ciências e Tecnologias
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Km	Quilômetros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Ldben	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgênero
MA	Mães
Mapofel	Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Economia e Administração
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
Paic	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PF	Professores/as
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PPGED/ UFU	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
Prouni	Programa Universidade para todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RIO	Rio de Janeiro
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação da Escola Pública

SE	Secretárias Escolares
Segplan	Secretaria Estadual de Gestão e Planejamento
Siasi	Sistema Instituto Ayrton Senna
SNA	Sistema Nacional de Avaliação
SP	São Paulo
Spaece	Sistema de Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
TRI	Teoria Resposta ao Item
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade Federal de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Uniso	Universidade de Sorocaba
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População pesquisada.....	26
Tabela 2	Percentuais de proficiência em leitura nas edições da ANA 2014 e 2016.....	90
Tabela 3	Percentuais de proficiência em escrita nas edições da ANA 2014 e 2016.....	97
Tabela 4	Percentuais de proficiência em matemática nas edições da ANA 2014 e 2016.....	103
Tabela 5	Renda mensal dos/as participantes da pesquisa.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização do Sistema de Avaliação da Educação básica.....	43
Quadro 2	Levantamento de teses e dissertações.....	60
Quadro 3	Mudanças da interpretação da escala em leitura na ANA entre 2013 e 2014.....	81
Quadro 4	Mudanças da interpretação da escala de matemática na ANA entre 2013 e 2014.....	82
Quadro 5	Interpretação pedagógica da escala de escrita – ANA 2014.....	83
Quadro 6	Descrição dos níveis da escala de proficiência em leitura - ANA 2016.....	88
Quadro 7	Percentuais em leitura – ANA 2016.....	89
Quadro 8	Percentuais em leitura – ANA 2014.....	90
Quadro 9	Descrição dos níveis da escala de proficiência em escrita - ANA 2016...	94
Quadro 10	Percentuais em escrita – ANA 2016.....	95
Quadro 11	Manchetes de notícias publicadas na mídia.....	96
Quadro 12	Percentuais em escrita – ANA 2014.....	97
Quadro 13	Descrição dos níveis da escala de proficiência em matemática - ANA 2016.....	101
Quadro 14	Percentuais em matemática – ANA 2016.....	102
Quadro 15	Percentuais em matemática no Brasil, Centro-Oeste, Goiás e Rio Verde – ANA 2014.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Taxa de analfabetismo até os oito anos de idade por estado da federação.....	79
Figura 2	Percentual de participantes por idade – ANA 2016.....	85
Figura 3	Distribuição percentual dos/as estudantes nos níveis de proficiência em leitura – ANA 2013.....	86
Figura 4	Distribuição percentual dos/as estudantes nos níveis de proficiência em leitura – ANA 2014.....	87
Figura 5	Resultados percentuais do país em leitura – ANA 2013 e 2014.....	87
Figura 6	Distribuição percentual dos/as alunos/as nos níveis de proficiência em escrita – ANA 2014.....	91
Figura 7	Questão 2 aplicada aos/as estudantes na ANA2014.....	92
Figura 8	Questão 3 aplicada aos/as estudantes na ANA 2014.....	92
Figura 9	Resultados percentuais do país em escrita – ANA 2014.....	92
Figura 10	Resultados dos testes de escrita – ANA 2016.....	94
Figura 11	Distribuição percentual dos/as alunos/as nos níveis de proficiência em matemática – ANA 2013.....	98
Figura 12	Distribuição percentual de alunos/as nos níveis de proficiência em matemática – ANA 2014.....	99
Figura 13	Resultados percentuais do país em matemática – ANA 2013 e 2014....	100
Figura 14	Localização do município de Rio Verde – GO.....	106
Figura 15	Níveis de ensino das escolas municipais urbanas de ensino fundamental.....	109
Figura 16	Caracterização dos/as participantes quanto ao gênero, idade e formação.....	110
Figura 17	Porcentagem de docentes da educação básica com curso superior em licenciatura.....	112
Figura 18	Visão dos/as participantes sobre a ANA no contexto escolar.....	117
Figura 19	Como se sentem os/as participantes frente à avaliação externa ANA...	121
Figura 20	Opinião dos/as participantes sobre para que servem avaliações, como a ANA.....	125

Figura 21	Informações dos/as participantes acerca de como a escola trabalha com os resultados da ANA.....	131
Figura 22	Percepção dos/as docentes, coordenadoras pedagógicas e gestores/as sobre a maneira como a gestão municipal trabalha com os resultados.....	134
Figura 23	Visão dos/as docentes, coordenadoras pedagógicas e gestores/as, acerca dos fatores que podem interferir nos resultados da ANA.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. MARCO TEÓRICO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL.....	30
1.1 Percurso histórico da avaliação externa no Brasil	34
1.2 Avaliação externa e os referenciais do Plano Nacional de Educação.....	46
1.3 Avaliação externa na lógica do gerencialismo.....	49
2. AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PNAIC: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	59
2.1 Uma análise e reflexão sobre a ANA no ciclo de alfabetização em teses e dissertações.....	59
2.2 A conjuntura política e a educação.....	72
2.3 Pnaic e ANA: uma política de emancipação e/ou regulação?.....	74
2.4 Avaliação Nacional da Alfabetização: uma reflexão sobre os resultados dos/as estudantes de Rio Verde-GO.....	80
2.4.1 <i>Leitura</i>	86
2.4.2 <i>Escrita</i>	91
2.4.3 <i>Insuficiência em matemática</i>	98
3. O QUE PENSAM PROFESSORES/AS, COORDENADORAS PEDAGÓGICAS, GESTORES/AS, MÃES, ESTUDANTES E SECRETÁRIAS ESCOLARES SOBRE A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA).....	105
3.1 Breve contextualização da rede municipal de ensino de Rio Verde-GO.....	105
3.2 Perfil e características dos/as participantes do primeiro grupo da pesquisa: gestores/as, coordenadoras pedagógicas e docentes.....	110
3.3 A Avaliação Nacional da Alfabetização: o que pensam os/as gestores/as, coordenadoras pedagógicas e docentes.....	116
3.4 Como os resultados da ANA são utilizados nas escolas.....	130
3.5 Avaliação Nacional da Alfabetização na concepção dos/as estudantes.....	140
3.6 Concepções das mães sobre a ANA.....	142
3.7 Visão das secretárias escolares referente a ANA.....	145

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES.....	165
Apêndice A – Questionário respondido pelos/as professores/as.....	166
Apêndice B – Questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas.....	171
Apêndice C – Questionário respondido pelos/as gestores/as escolares.....	177
Apêndice D – Entrevista realizada com os/as professores/as.....	183
Apêndice E – Entrevista realizada com as coordenadoras pedagógicas.....	184
Apêndice F – Entrevista realizada com os/as gestores/as escolares.....	185
Apêndice G – Entrevista realizada com as mães.....	186
Apêndice H – Entrevista realizada com os/as estudantes.....	187
Apêndice I – Entrevista realizada com as secretárias escolares.....	188
ANEXOS.....	189
Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	190
Anexo II – Termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos.....	192
Anexo III – Termo de assentimento para o menor.....	194
Anexo IV – Solicitação de autorização de dados a instituição coparticipante.....	196
Anexo V – Declaração da instituição coparticipante.....	198
Anexo VI – Autorização para desenvolver a pesquisa nas escolas da rede municipal de Rio Verde-GO.....	199

INTRODUÇÃO

Atualmente, é muito preocupante o cenário educacional em que a avaliação externa vem assumindo um papel de centralidade em todo o processo educativo, inclusive no ciclo da alfabetização. Nesse sentido, esta pesquisa buscou analisar e refletir, a partir da concepção dos/as estudantes, famílias, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares, sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, aliada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, que se configuram como uma política educacional com a finalidade de aferir o nível de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de todos/as estudantes matriculados/as no 3º ano do ensino fundamental. Esse pacto surgiu em 2012 como uma luta para garantir o direito à alfabetização plena a estudantes até o 3º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p.5) e será apresentado com mais afinco na seção 2.

A ANA, nosso objeto de pesquisa, é um dos mais recentes elementos constituintes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, e foi instituída em 2013 pela portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, preconizando que todas as crianças devem estar alfabetizadas até oito anos de idade. De acordo com o discurso oficial, essa avaliação ocorre de modo que os sistemas públicos possam intervir nas práticas de alfabetização, cooperando com a melhoria da qualidade do ensino, condições de oferta e consequente redução das desigualdades sociais. Nessa via, propõe-se também efetivar uma análise da gestão escolar, infraestrutura, formação docente e organização do trabalho pedagógico (INEP, 2013), como fatores fundamentais para compreensão da realidade escolar. Dessa forma,

A partir da instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Ministério da Educação pretende apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas. A proposta de avaliação prevista na portaria citada envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “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” (art. 5º, inciso I). A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (INEP, 2013, p. 5).

Para o Ministério da Educação – MEC as avaliações externas, como a ANA, são importantes mecanismos utilizados para verificar as falhas da educação básica brasileira, formular, implementar e avaliar políticas públicas educacionais para a formação de uma escola de qualidade. Pode-se afirmar que, para o sistema educacional, essa é uma função importante da ANA, mas será que tem sido efetivada para a melhoria da qualidade de ensino?

De acordo com Alavarse, Bravo e Machado (2013), as avaliações externas, como a ANA, têm como característica uma matriz de avaliação pré-estabelecida e provas padronizadas para efetuar comparações dos resultados obtidos, entre redes e escolas. Compreendemos, assim, que essa avaliação, no sentido emancipatório¹, é fundamental para dimensionar o caminho percorrido pelas escolas, identificar suas adversidades e contratempos, assim como é imprescindível nas tomadas de decisões e ações a serem executadas na busca de uma educação de qualidade, comprometida com o crescimento e desenvolvimento pleno das pessoas.

Nesses termos, a problemática da proposta é explicitada por meio da seguinte indagação: que concepção os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares possuem a respeito da ANA? Diante de tal questionamento e, com o intuito de colaborar com a construção do conhecimento em torno da temática, é que propomos a realização deste estudo científico.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas em minha trajetória profissional no ciclo de alfabetização, na Rede Municipal de Educação de Rio Verde-GO, ao projetar meus primeiros passos como educadora e supervisora educacional em turmas de Correção de Fluxo, dos programas Se liga e Acelera Brasil, os quais são estabelecidos por meio da relação pública – privada IAS² – Instituto Ayrton Senna.

O programa Acelera Brasil, fundado em 1997, tem como público-alvo os/as estudantes com distorção de idade, série/ano, alfabetizados/as e que não tiveram oportunidade de aprender na idade certa. O Se Liga, criado quatro anos depois, em 2001, também é destinado a estudantes com distorção idade série/ano, porém não alfabetizados/as. No município de Rio Verde-GO, a

¹ A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se a avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada em uma vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2010, p. 65).

² O IAS é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, cuja meta principal é “trabalhar para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidade e ONGs” <http://senna.globocom/institutoayrtonsenna>

parceria com o IAS iniciou em 2001 e se encerrou no ano de 2014. Ambos os programas buscavam apresentar soluções para os problemas educacionais nos primeiros anos do ensino fundamental, atuando no combate ao analfabetismo, múltiplas repetências, abandono, evasão escolar e tinham como objetivo sanar a defasagem idade/ano, a fim de melhorar o ensino nas escolas e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

Assim, durante nove anos, estive engajada nos programas de Correção de Fluxo e, ao longo desse período, tive a oportunidade de observar um conjunto de considerações positivas e negativas, as quais refletiam direta ou indiretamente sobre o sucesso dos programas, em especial, aos processos avaliativos que em minha concepção, não atendiam aos anseios e expectativas dos/as educadores/as e muito menos as dos/as estudantes.

Os processos avaliativos dos referidos programas de Correção de Fluxo aconteciam por meio da realização de provas pré-estabelecidas pelo IAS, sem nenhuma participação dos/as atores/as participantes do processo educativo, isto é, professores/as e estudantes. E, ao final, o/a professor/a envolvido/a deveria alimentar um banco de dados, chamado Siasi – Sistema Instituto Ayrton Senna –, no qual eram registradas todas as informações educacionais de cada estudante (desempenho, frequência, cumprimento das metas de alunos/as e professores/as), gerando, dessa maneira, um monitoramento de todos os passos das escolas. Não havia preocupação por parte do IAS, em estabelecer um diálogo com a comunidade escolar, com os princípios da gestão democrática e curricular, pelo contrário, utilizavam testes e “kits” de materiais didáticos padronizados do norte ao sul do país, sem levar em consideração as especificidades de cada região.

Dessa forma, no decorrer desses nove anos trabalhando junto aos programas de Correção de Fluxo oferecidos pelo IAS, comecei a questionar sobre esse procedimento padronizado de ensino, principalmente sobre as práticas avaliativas, pois estas, essas geravam resultados nem sempre positivos, e alimentava, nos/as professores/as, um sentimento de incapacidade e fracasso. Nessa época, já observava com clareza que os processos avaliativos dos referidos programas, de uma maneira geral, não se preocupavam em construir uma educação de qualidade voltada para as demandas sociais, mas sim, em meras ferramentas padronizadas de controle e geração de dados, com a finalidade de mensurar a qualidade do ensino. Com isso, desconsideravam-se fatores fundamentais para compreender a realidade educacional como: currículos, programas de ensino, nível cultural da família, infraestrutura, condições de vida dos/as estudantes entre outros, conforme apontam diversos/as estudiosos/as da área, tais como: Dourado; Oliveira; Santos (2007), Freitas (2007), Esteban (2009), Fernandes (2009), Afonso (2009/2011), Freitas (2011), Luckesi (2011), entre outros/as .

Ao analisar o foco dessas organizações público-privadas, como o IAS, denominadas por alguns estudos de terceiro setor³, observamos que, na ideologia neoliberal, o privado é mais eficiente que o público. Nessa perspectiva, ações que deveriam ser de responsabilidade do Estado passam a ser executadas pela terceira via⁴, em busca de eficiência, eficácia e produtividade, pois, tal setor acredita que, a transformação da sociedade acontecerá a partir da corresponsabilidade entre o Estado, empresas e organizações da sociedade civil⁵ na proposta de “soluções educacionais”.

Nesse ponto de vista, a estratégia neoliberal “é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, e assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2010, p. 102).

Ao final dos programas de Correção de Fluxo, realizados pela Secretaria de Educação do município de Rio Verde-GO, elaborei um relato de experiência intitulado: Desafios Pedagógicos frente à Avaliação Educacional, nos Programas Se Liga e Acelera em Rio Verde-GO, no qual foi realizado um estudo crítico e reflexivo sobre a avaliação proposta por tais programas. A partir desse trabalho, pude perceber a importância da pesquisa no cotidiano escolar, e comecei a me sentir motivada a escrever outros trabalhos sobre avaliação educacional, sempre buscando encontrar respostas para gargalos e desafios encontrados em minha prática como educadora.

No ano de 2014, ao assumir o cargo de coordenadora pedagógica e professora dos anos iniciais do ensino fundamental, deparei-me com as avaliações externas aplicadas nos anos iniciais do ensino fundamental como: Provinha Brasil e Prova ANA. Observei que tais avaliações esboçaram objetivos não muito diferentes das impostas pelo IAS. É importante destacar que a afirmação não significa desconhecimento das diferenças entre políticas do Estado

³A denominação “terceiro setor” se explicaria para diferenciá-lo do Estado (Primeiro Setor) e do setor privado (Segundo Setor). Ambos não estariam conseguindo responder às demandas sociais: o primeiro, pela ineficiência; o segundo, porque faz parte da sua natureza visar o lucro. Essa lacuna seria assim ocupada por um “terceiro setor” supostamente acima da sagacidade do setor privado e da incompetência e ineficiência do Estado. É comum na literatura sobre o tema classificá-lo como “sem fins lucrativos” (COUTINHO, 2002). É caracterizado como o público não estatal e pressupõe a existência do primeiro e segundo, Estado e Mercado. O conceito designa “um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público” (FERNANDES, 1994, p. 127).

⁴ Terceira via propõe reformar o Estado, argumentando que este é ineficiente; assim, a reforma do Estado terá como parâmetro de qualidade o mercado, por intermédio da administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado dentro da administração pública (PERONI, 2012, p.22).

⁵ Atualmente, a expressão “organizações da sociedade civil” tem sido utilizada para se referir a um conjunto de instituições que se distingue do Estado – embora promova direitos coletivos – e do mercado (ALBUQUERQUE, 2006, p. 19).

e do terceiro setor. Como citado anteriormente, as políticas de Estado são conjuntos de leis mais permanentes e definidas na Constituição os quais visam garantir a prestação do serviço público de qualidade à sociedade. Já as políticas de terceiro setor, como o IAS, são entidades privadas, sem fins lucrativos, que assumem um papel social. Contudo, ao comparar as avaliações do Estado e terceiro setor, percebemos que elas apresentam características similares com testes padronizados restritos ao desempenho dos estudantes, deixando de lado, outras variáveis fundamentais para compreender a realidade educacional. Nas palavras de Vianna (2000), a qualidade de um sistema educacional não pode ser compreendida a partir de uma única variável vista isoladamente, mas de um conjunto de variáveis.

Essas duas experiências avaliativas vivenciadas em minha trajetória profissional, aumentaram o meu desconforto e inquietação a respeito dos processos avaliativos adotados pelos sistemas de ensino. E, mediante anseios por respostas as quais não se encontravam dentro do conhecimento que detinha, resolvi que deveria sair em busca de conhecimentos em outras fontes. Sendo assim, no ano de 2015, comecei, então, a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – Gepae, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, no qual tive a oportunidade de aprofundar estudos relativos à temática da avaliação escolar.

Esse grupo contribuiu muito para meu crescimento pessoal e profissional, mostrando-me caminhos desconhecidos, e proporcionando riquíssimos diálogos com diferentes indivíduos e autores/as que têm como foco estudos e pesquisas referentes ao tema “avaliação educacional” de modo geral e, em específico sobre avaliação externa.

A partir desse momento, surgiu a oportunidade de colocar em prática esta pesquisa sobre avaliação externa, pois, até o momento, eu detinha apenas a experiência da prática profissional docente que, por mais que seja um conhecimento, não pode ser considerada uma pesquisa acadêmica. Durante esses treze anos de experiência profissional, observei a influência que as avaliações externas exerciam sobre várias decisões e organização pedagógica das escolas. Mediante essas observações, surgiram as seguintes indagações sobre o tema em questão: como os estudiosos/as da área analisam, explicam, compreendem e apresentam suas contribuições acerca da questão da avaliação externa no sistema educacional brasileiro? Qual o desempenho dos/as estudantes de Rio Verde-GO na ANA? Como os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares entendem e vivenciam a ANA no cotidiano escolar? Partindo dessas inquietações/indagações, a pesquisa teve por objetivo: analisar a concepção que os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares possuem a respeito da ANA. Com o intuito de alcançar o objetivo geral, propomos alguns objetivos específicos, em que se busca:

- Elaborar uma revisão bibliográfica para a sistematização do marco teórico e contextualização acerca da avaliação externa no Brasil;
- Identificar como a ANA tem sido discutida e apresentada em teses e dissertações, levando em consideração o contexto político que permeou a criação do programa Pnaic e a própria ANA;
- Apresentar e discutir o desempenho dos/as estudantes de Rio Verde-GO na ANA, a partir de análise comparativa dos resultados dessa avaliação nos anos de 2013, 2014 e 2016;
- Compreender e analisar a visão que os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares têm sobre a ANA.

Na busca pela compreensão do tema proposto, optamos por conduzir a investigação com base em uma abordagem qualitativa, em uma perspectiva crítico reflexiva. De acordo com Gonzalez Rey (2005), a pesquisa qualitativa é um processo dialógico, comunicativo e singular, para a construção de novas aprendizagens, conhecimentos e teorias.

A epistemologia qualitativa (...) é precisamente o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico, característica essa particular das ciências antropológicas, já que o homem (ser humano), permanentemente, se comunica nos diversos espaços sociais em que vive (GONZÁLEZ REY, 2005, p.13).

A pesquisa qualitativa vem romper com a opressão do positivismo e do determinismo mecanicista, trazendo um novo modelo de fazer pesquisa, baseado no diálogo, na interação, na criatividade, na participação do/a pesquisador/a e pessoas envolvidas na pesquisa, relações que não estão dadas, mas que devem ser construídas no decorrer do processo. Assim, o sujeito deve ser entendido como um ser histórico cultural em uma complexa relação dialética com a sociedade, onde nada está isolado, pois tudo está em tudo reciprocamente, ou seja, o conhecimento se dá por meio da relação do sujeito com o objeto e essa relação não é tão simples quanto parece, pois o ser humano, por si só, é um ser complexo que carrega consigo vários tipos de pensamentos.

Nessa linha de pensamento, percebemos que a subjetividade é o mundo interno de qualquer pesquisador ou pesquisadora, constituído por emoções, sentimentos e pensamentos, advindos de experiências, crenças e valores. O ponto central da subjetividade é o campo simbólico e emocional. Nesse sentido, o/a pesquisador/a não deve ser neutro/a, deve-se dar relevância às emoções, à subjetividade, à cognição, à criatividade e também à história de vida

do sujeito. Todo ser é fruto de uma construção histórica-social e isso deve ser levado em consideração para a compreensão do sujeito, pois:

[...] O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores e todos aqueles aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2003, p.36).

González Rey (2005), ainda ressalta, que a construção do conhecimento é fundamentada em três princípios, quais sejam: o primeiro é o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, “que implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.5). O caráter construtivo-interpretativo não ignora o empírico, pelo contrário, o empírico é um momento inseparável para a construção da teoria, isto é, o sujeito parte de uma teoria dada para construir sua própria teoria. Na metodologia construtivo-interpretativo há o envolvimento do sujeito no processo de produzir o saber.

Já o segundo atributo importante é a legitimação do singular como fonte de produção de conhecimento que considera a pesquisa como uma produção teórica. O teórico, nesse caso, não se reduz a fontes de saber preexistentes ligados aos processos de pesquisa, expressando-se na atividade “pensante e construtiva do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.11). Nesse sentido, o sujeito é um ser pensante, histórico, que tem emoções, afetividade e, ao interagir com os outros, pode modificar a realidade a sua volta.

O terceiro princípio consiste em compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como processo de comunicação e diálogo. A ênfase dada à comunicação no processo de construção do conhecimento se baseia no fato de que a “grande parte dos problemas sociais e humanos se expressa, de modo geral, na comunicação entre pessoas seja direta seja indiretamente” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.13). Assim, a comunicação e o diálogo tornam-se espaços primordiais para a manifestação do sujeito crítico e criativo, estabelecendo inteligibilidade, isto é, zonas de compreensão ampliadas, mais flexíveis, abertas, humanas e dentro dessa ideia de complexidade.

No entanto, por mais que se reconheça a pesquisa qualitativa e se compreenda que ela vem ganhando espaço na produção de conhecimentos, é preciso atentar para que nossas construções não caiam em um modismo, onde fazer pesquisa qualitativa é deixar os números de fora, deixar de lado a totalidade e achar que qualitativo se opõe ao quantitativo. Ao contrário disso, reitera-se que fazer pesquisa qualitativa significa mostrar que o que define a subjetividade

é o qualitativo, é reconhecer que os fenômenos humanos não são dados de maneira direta. Objetivamos, com esse tipo de pesquisa, buscar apoio na discussão histórica e cultural, no entanto, só se consegue fazer isso se houver criatividade para construir relações e estabelecer diálogo (o qual se constrói no decorrer do processo) com o campo e com o objeto de estudo.

Diante desse preâmbulo, procuramos desenvolver esta pesquisa dentro da abordagem qualitativa discutida por González Rey. Ressaltamos, que a investigação ocorreu na cidade de Rio Verde-GO, que, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2018), é o quarto município mais populoso do Estado de Goiás, com uma população estimada em 229.651 habitantes, distribuída em uma área de 8.338 km², com densidade demográfica de 21,05 hab./km².⁶

No âmbito da educação, Rio Verde possui 42 unidades escolares na rede municipal de educação, sendo 32 na zona urbana e dez na zona rural. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação – SME –, em 2016 a rede municipal atendeu aproximadamente 24 mil estudantes, dentre este quantitativo, 5.589 estudantes encontravam-se matriculados/as na educação infantil, 889 na Educação de Jovens e Adultos – EJA – e 17.110 no ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Só no ciclo da alfabetização, do 1º ao 3º ano, havia aproximadamente 9.500 estudantes matriculados/as os quais correspondem a 39,58% do total de discentes atendidos/as pela rede de ensino, que conta com mais de 1.200 professores/as, sendo que, no ciclo da alfabetização, encontram-se lotados aproximadamente 128 desses/as profissionais, valor este que corresponde a 10,66% de todos/as os/as profissionais da rede. O município também oferece educação pública e gratuita para crianças de 0 a 3 anos, com um quantitativo de 14 creches, que somente em 2016, atendeu 875 crianças de 0 a 2 (berçário I e II) e 841 crianças de 2 a 3 anos (maternal I e II), perfazendo um total de, 1.716 atendimentos, em creches municipais. Na pré-escola foram atendidas 1.631 crianças de 3 a 4 anos (Infantil I) e 2.242 de 4 a 5 anos (Infantil II). A partir do ano de 2017, houve uma reconfiguração das nomenclaturas, foram extintas as terminologias berçário e maternal. Assim, a educação infantil passou a ser representada pela nomenclatura “Infantil”, atendendo do Infantil I ao Infantil V.

Ao delimitar o campo empírico desta pesquisa, nosso foco se voltou para as escolas urbanas que atendeu ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano em 2016. Foram excluídas da pesquisa, as escolas rurais e aquelas que atendem apenas a etapa final do ensino fundamental. Das 32 escolas urbanas selecionadas, cinco não participaram da pesquisa, duas por não atenderem ao ensino fundamental (1º ao 5º), uma por ter sido inaugurada recentemente (a

⁶ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/rio-verde/panorama>>. Acesso em: 25 out.2018.

pesquisa se refere ao ano de 2016) e outras duas optaram pela não participação e não explicitaram o motivo.

O segundo critério de seleção das escolas para realização das entrevistas, consistiu na relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, de 2015. Então, optamos por selecionar uma escola de nível elevado e uma de nível baixo, com o intento de compreender as concepções dos/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares sobre as práticas de avaliação externa e observar se há divergências nas opiniões das pessoas que vivenciam em uma escola com índices altos e aquelas que vivenciam em uma escola de índices baixos.

Ao término da seleção das escolas e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP –, encaminhamos um documento ao Secretário Municipal de Educação de Rio Verde-GO, solicitando a autorização para desenvolver a pesquisa nas unidades escolares do município. Mediante sinalização positiva do secretário, iniciamos o contato com as escolas a fim de obter a participação voluntária das pessoas. Agendamos reuniões com os/as 32 gestores/as das escolas selecionadas para apresentar a proposta de pesquisa, bem como o objetivo, a metodologia e a indicação das pessoas que poderiam participar da investigação. Ao final, vinte e sete gestores/as abriram as portas das escolas em que atuavam para o desenvolvimento da pesquisa. Somente após a autorização dos/as gestores/as é que agendamos reuniões para apresentação de nossa proposta de trabalho para os/as possíveis participantes. As reuniões com os/as docentes, gestores/as, coordenadoras pedagógicas e secretárias escolares, aconteceram no momento da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de cada escola, para não interferir no trabalho desses/as profissionais e em suas rotinas escolares. O contato com as mães e estudantes participantes da pesquisa, aconteceu em outro momento, nas reuniões administrativas pedagógicas realizadas nas escolas municipais de Rio Verde-GO, a cada bimestre. Participaram dessas reuniões toda a comunidade escolar (pais e mães, estudantes, funcionários, etc.). A escolha dos/as participantes foi realizada de forma voluntária, de acordo, com a manifestação do sujeito em contribuir com a pesquisa.

Para construção dos dados, utilizamos questionários impressos com questões fechadas e entrevistas, que segundo Gil (2008), são uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas em ciências sociais e podem apresentar diferentes configurações (informal, focalizada, por pautas, estruturada, face a face ou por telefone, individuais ou em grupos) conforme os objetivos do estudo e do/a pesquisador/a.

Inicialmente realizamos perguntas por meio de questionários com professores/as, coordenadoras pedagógicas e gestores/as das escolas da rede municipal de educação que

aceitaram participar da pesquisa e que já vivenciaram alguma experiência com a ANA no ano de 2016. Grande parte das pessoas convidadas aceitou responder ao questionário e contribuir com a pesquisa, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – População pesquisada.

POPULAÇÃO DA PESQUISA	GESTORES/AS	COORDENADORAS	PROFESSORES/AS
Convidados/as	27	40	60
Aceitaram	24	27	50
Aceitação %	88,88%	67,50%	83,33%

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa.

De modo geral, houve boa aceitação das pessoas diante da pesquisa, pois, somente, 11,11% dos/as gestores/as, 32,50% das coordenadoras pedagógicas e 16,66% dos/as professores/as não aceitaram participar da investigação. Utilizamos três modelos de questionários, um para os/as professores/as (apêndice A), outro para coordenadoras (apêndice B) e o terceiro (apêndice C) para os gestores/as das instituições escolares pesquisadas. Com essa prévia, objetivamos conhecer a concepção deles/as acerca da ANA e como lidam com essa cultura avaliativa no cotidiano escolar. Optamos por aplicar questionários apenas para gestores/as, coordenadoras pedagógicas e professores/as, por participarem diretamente dos processos de avaliação, por serem pessoas que, provavelmente, tivessem maior convivência e conhecimento sobre a ANA.

Ao tratar das entrevistas, buscamos ouvir diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que já tiveram alguma experiência com a ANA (gestores/as, coordenadoras, professores/as, estudantes, pais/mães e secretárias escolares) com o intuito de compreendermos se havia aproximações ou distanciamentos acerca das concepções entre os sujeitos que frequentam e/ou trabalham em uma escola com alto índice e uma escola com baixo índice. Selecionamos duas escolas para realização das entrevistas, uma de nível alto e outra de nível baixo de acordo com o Ideb de 2015.

Nesse caso, as entrevistas tiveram como objetivo, identificar a concepção dos/as participantes sobre a ANA e suas possíveis contribuições para melhoria do ensino e da educação. Em cada escola, entrevistamos seis pessoas (gestor/a, uma coordenadora, um/a professor/a, um/a estudante, uma mãe e uma secretária escolar), totalizando doze pessoas nas duas escolas selecionadas. As entrevistas foram realizadas em locais e horários combinados

entre os/as entrevistados/as e as pesquisadoras. Evidenciamos que, houve cuidado ao realizar as entrevistas, visto que procuramos locais tranquilos para evitar interrupções e também para que o/a entrevistado/a se sentisse à vontade para tratar do assunto de forma que não prejudicasse o desenvolvimento do procedimento da pesquisa.

Com o intento de preservar a identidade dos/as participantes e das escolas, utilizamos códigos para referenciá-los/las de acordo com os princípios éticos e legais estabelecidos para pesquisas com seres humanos (resguardados ao anonimato, de acordo com a Resolução CNS 466/12). Para a nomeação e organização das siglas, levamos em consideração a função de cada pessoa envolvida na pesquisa, conforme abaixo:

- Escolas Municipais (EMEF's) – receberam as seguintes denominações EMEF_A; EMEF_B; EMEF_C, ..., EMEF_n;
- Mães – receberam as seguintes denominações MA₁; MA₂; MA₃, ..., MA_n;
- Secretárias escolares – receberam as seguintes denominações SE₁, SE₂, SE₃, ..., SE_n;
- Professores/as – receberam as seguintes denominações PF₁, PF₂, PF₃, ..., PF_n;
- Coordenadores/as Pedagógicos/as – receberam as seguintes denominações CP₁, CP₂, CP₃, ..., CP_n;
- Gestores/as – receberam as seguintes denominações GT₁, GT₂, GT₃, ..., GT_n.
- Estudantes – receberam as seguintes denominações ES₁, ES₂, ES₃, ..., ES_n.

A pesquisa também contou com uma revisão bibliográfica, considerando a temática avaliação externa, de modo geral e, a ANA, de modo específico, servindo como um marco teórico de apoio para o diálogo com a realidade investigada, a qual será discutida com mais afinco na seção 1. De acordo com Severino (2007), a fase bibliográfica é:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores ou devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Por fim, realizamos uma análise documental, pois esse instrumento de pesquisa “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as observações obtidas em outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Nesse sentido, os documentos oficiais relacionados à ANA, como a Portaria nº 482 (BRASIL, 2013a), o Documento Básico da ANA

(BRASIL, 2013a) e o Relatório da ANA 2013-2014, Volume I (BRASIL, 2015) foram analisados a fim de se investigar a concepção de avaliação da alfabetização presente nos neles. Além disso, objetivamos encontrar traços que pudessem ter relação com os resultados encontrados na pesquisa de campo. Nas palavras de Gil (2008), as fontes documentais podem ser diversas como: registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais, documentos de comunicação de massa (jornais, revistas, fitas de cinema, programas de rádio e televisão). No entanto, a análise principal e sistemática, deste estudo, está vinculada aos documentos norteadores e regulamentadores da avaliação externa ANA, apresentados na seção 2.

Desse modo este relatório está disposto em três seções. Na primeira, intitulada “Marcos teóricos da avaliação externa no Brasil”, apresentamos os resultados da revisão bibliográfica, para sistematização do marco teórico acerca da avaliação externa no Brasil. Destacamos, nessa via, o surgimento da avaliação externa no Brasil e o papel que vem ganhando no sistema educativo brasileiro.

A segunda seção, recebe o título de “Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Pnaic: limites e possibilidades”. Nesta seção realizamos um levantamento de teses e dissertações, com o objetivo de identificar como a ANA tem sido discutida e vista no meio acadêmico, levando em consideração o contexto político que permeou a criação do Programa Pnaic e ANA e verificar o desempenho dos/as estudantes de Rio Verde-GO na ANA, a partir de análise comparativa dos resultados dessa avaliação nos anos de 2013, 2014 e 2016, com a verificação dos documentos oficiais relacionados a ANA, como a Portaria nº 482 (BRASIL, 2013a), o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013a) e o Relatório da ANA 2013-2014, Volume I (BRASIL, 2015).

Na terceira seção, intitulada “O que pensam professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as, mães, estudantes e secretárias escolares sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)”, procuramos analisar as concepções que os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possuem a respeito da ANA e como lidam com essa prática avaliativa no seu cotidiano escolar e utilizamos como sustentação teórica para análise dos dados, autores e autoras apresentadas no decorrer deste estudo.

Na última seção, apresentamos uma síntese com as considerações finais acerca do estudo realizado e concluímos que a ANA, dentro de uma perspectiva formativa, é uma ferramenta importante para acompanhar a aprendizagem dos/as estudantes e melhorar a qualidade do ensino. No entanto, o que não pode acontecer é fazer dela o único mecanismo para indicar qualidade. Precisamos e defendemos uma avaliação externa que seja incluyente,

dialógica, processual, crítica e reflexiva; uma avaliação comprometida, de fato, com o desenvolvimento dos/as estudantes e com a transformação social.

1. MARCO TEÓRICO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

Busca-se, nesta primeira seção, elaborar uma revisão bibliográfica para sistematização e contextualização do marco teórico acerca da avaliação externa no Brasil, com vistas a discutir o protagonismo que a avaliação vem alcançando no sistema educativo brasileiro no decorrer dos anos.

Entendemos que avaliar consiste em identificar, aferir e analisar uma determinada realidade para tomar decisões de melhoria diante do processo. Em âmbito escolar, identificamos dois processos avaliativos: o interno e o externo. A avaliação interna da aprendizagem é aquela realizada em sala de aula pelo/a professor/a com o objetivo de acompanhar as aprendizagens bem como as dificuldades dos/as estudantes. Esse processo é capaz de fornecer informações importantes para o/a docente avançar em suas práticas pedagógicas. Essa concepção encontra diferentes enfoques teóricos que se complementam, tais como: avaliação mediadora (Hoffmann, 1993), avaliação dialógica (Romão, 2003), avaliação dialética (Vasconcelos 2005), avaliação formativa, (Fernandes, 2009), avaliação emancipatória (Saul, 2010) e avaliação diagnóstica (Luckesi 2011). E apesar de exibir nomenclaturas diferentes a intencionalidade é a mesma: todas estão voltadas para a garantia das aprendizagens.

Segundo o Professor Domingos Fernandes,

A avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações. Normalmente, esse processo permite a formulação de apreciações por parte de diferentes atores (incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido o que, em última análise, deverá desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e de ensino. Ou seja, ações que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia. Ações que os ajudem a desenvolver processos de autoavaliação e de autorregulação relativamente ao que é suposto aprenderem. Assim, neste sentido amplo, a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento [...] (FERNANDES, 2009, p. 20-21).

Nesse sentido, a avaliação, colocada em favor das aprendizagens, torna-se uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso escolar, cujo objetivo é dar suporte ao professor/a para verificar se tudo aquilo que foi proposto em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino e aprendizagem; busca proporcionar o *feedback*

(retroalimentação) para o/a professor/a e para o/a estudante durante o desenvolvimento do processo educacional, seja para considerar que a aprendizagem está adequada, seja para reorientá-la para a obtenção de melhores resultados. Para Fernandes (2009) o *feedback*, contribui para a melhoria dos processos de aprendizagens e de ensino, tornando os/as estudantes mais autônomos/as, responsáveis por suas aprendizagens e mais ágeis na utilização das suas competências metacognitivas.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação. Para ele planejamento e avaliação caminham juntos, sendo a avaliação da aprendizagem fundamental ao acompanhamento da execução do planejado.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. [...] a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delimitada sem um projeto que a articule (LUCKESI, 2008, p. 45).

Já para Vasconcellos (2005), a avaliação consiste em um mecanismo de reflexão sobre a prática, com o objetivo de identificar avanços e retrocessos para tomada de decisões, a fim de superar os obstáculos. Nessa perspectiva, podemos enfatizar, que avaliar o ensino não deve ser entendido como um ato meramente de mensuração ou de “testagem”. A avaliação voltada para as aprendizagens dos/as estudantes é um instrumento que deve possibilitar ao/a professor/a um envolvimento com o processo do/a educando/a, sempre atento/a às suas necessidades e especificidades, subsidiando-o/a para que chegue ao sucesso. Logo, avaliar é criar oportunidades de ação/reflexão, num processo contínuo de interação entre professor/a, e aluno/a. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser momento final do processo de ensino e aprendizagem para se transformar em momentos constantes de construção de novos conhecimentos, respeitando e compreendendo as dificuldades do/a educando/a.

Já a avaliação externa, também denominada de avaliação em larga escala (por contemplar um grande número de participantes) e/ou avaliação sistêmica (por se referir a uma rede ou sistema)⁷ é realizada por agentes externos e seu foco está no desempenho escolar. No discurso oficial, justifica-se ser necessária, para monitorar o sistema educacional e propiciar

⁷No decorrer deste trabalho, optamos por utilizar o termo “avaliação externa”.

informações para os governos elaborarem e redirecionarem políticas públicas a fim de se assegurar uma educação de qualidade.

Desse modo, nas últimas décadas, observamos que houve uma intensificação do papel da avaliação externa nas políticas públicas educacionais no Brasil como propulsora da qualidade da educação. Essa avaliação se pauta no uso de testes padronizados, com resultados apresentados em forma de dados quantitativos. Mediante esse fenômeno, alguns questionamentos são feitos em relação a sua confiabilidade e legitimidade para medir a qualidade da educação. Os críticos apontam a necessidade de uma avaliação, por meio da qual se considere a singularidade dos contextos escolares avaliados (DUARTE, 2013) e que se preocupe mais com a aprendizagem dos/as alunos/as do que com o rendimento escolar (CARNEIRO, 2011).

A partir dos anos de 1990, os processos avaliativos, pautados em valores quantitativos e com a finalidade de alcançar uma educação de qualidade, intensificaram-se no Brasil com a criação do Saeb, que atualmente é composto pelo tripé: Avaliação Nacional da Educação – Aneb –, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc/Prova Brasil – e pela ANA. O Saeb surgiu como um sistema de monitoramento para subsidiar políticas educacionais para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, com o objetivo de reverter a baixa qualidade da educação.

Recentemente, no ano de 2018, foi anunciado pelo então, ministro da educação, Rossieli Soares que a partir de 2019, o Saeb passaria por algumas reformulações. Dentre as mudanças anunciadas, está a inclusão da avaliação na educação infantil. Destaca-se também que todas as avaliações externas, do ensino fundamental ao ensino médio, seriam identificadas pelo nome *Saeb*, com objetivo de se extinguir as denominações ANA e a Anresc, mais conhecida como Prova Brasil.

Dessa maneira, o sistema teria seis etapas de avaliação: creche, pré-escola, 2º ano do ensino fundamental, 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. A avaliação ANA, aplicada no 3º ano do ensino fundamental, deixaria de existir, e os/as estudantes seriam avaliados no 2º ano. Essa mudança aconteceria em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º ano do ensino fundamental⁸.

⁸ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mec-tera-novo-sistema-de-exames-e-passara-avaliar-creche-em-2019>.

Embora o discurso contemple cuidados com a educação, de acordo com Pinto (2008), essa realidade está longe de ser cumprida, pois a qualidade vai muito além de testes padronizados. Necessita-se, de formação dos/as docentes, melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada.

No entanto, para que essa qualidade, de fato, seja alcançada, entendemos que devem ser levados em consideração outros aspectos nos diferentes contextos – sociais, políticos, culturais – de uma sociedade, para que se possa pensar além dos resultados dos testes padronizados. Elementos como espaço socioeconômico e cultural dos envolvidos, condições de oferta de ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica, acesso, permanência e desempenho escolar dialogam e ocupam um lugar de destaque para construção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a “[...] qualidade da educação deve ser dada em uma perspectiva polissêmica, envolvendo as condições intra e extraescolares, bem como, os diferentes atores individuais e institucionais” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 24).

Para Cury (2017), uma das razões para a existência da avaliação educacional consiste no avanço desenfreado da globalização, que de forma direta e indireta ressignificou o papel das instituições escolares nas últimas décadas, passando a atender uma lógica mercadológica, pautada em modelos de comparação entre sistemas educacionais por meio do uso das avaliações externas, gerando assim, uma competitividade em âmbito mundial e entre os sistemas de ensino, exigindo-se cada vez mais das escolas. Como ressalta Cury:

Essa razão engendra e supõe um sistema de produção de relações econômicas que, forçados pela concorrência mundial, os Estados buscam trazer para si vantagens competitivas. Desse modo, postula-se uma maior relação entre o sistema de produção e as necessidades exigidas por ele. Boa parte de tais exigências passa a ser solicitada da educação porque, afinal, uma sociedade do conhecimento, calcada na competição, exige conhecimento de base, competências e habilidades próprias da realidade existente (CURY, 2017, p. 17).

Paralelamente a isso, defendemos neste estudo que a avaliação externa pode contribuir para o alcance de uma educação de qualidade, no entanto, é preciso estabelecer um diálogo com a avaliação da aprendizagem, já que ambas apresentam suas especificidades, mas se complementam. O principal papel da avaliação externa é formular políticas para melhorar a educação, desta forma, pode trazer informações importantes que favorecem o planejamento e o repensar de ações no interior das escolas. O que não pode acontecer é fazer dela o único

mecanismo para indicar qualidade, é necessário, estabelecer um diálogo com outros instrumentos capazes de abarcar toda complexidade do processo.

Para Freitas et al., (2014, p. 47), as avaliações externas “quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos/as alunos/as, dos dados sobre os/as professores/as, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede”. Estudos apontam que o problema não está na avaliação em si, mas na falta de diálogo dessas avaliações com as práticas de ensino e gestão, uma vez que, geralmente, as informações produzidas por esses instrumentos não são analisadas e interpretadas para dar subsídios à gestão educacional e ao trabalho pedagógico. Há, portanto, dificuldades de interpretação dos dados pelas pessoas envolvidas no processo educativo e, conseqüentemente, pouca influência no planejamento, associando-a apenas à medição do rendimento escolar, o que vem marcado por princípios de competição, disputas, punições, controle e monitoramento do processo educativo.

1.1 Percurso histórico da avaliação externa no Brasil

No Brasil, a discussão sobre a avaliação educacional, não é recente. Porém, somente nas últimas três décadas que verificou-se uma ampla propagação da avaliação externa na educação brasileira, como relata Freitas (2007, p.187),

[...] o Estado brasileiro logrou legitimar a sua opção por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e conduzida segundo princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva de uma lógica de mercado (FREITAS, 2007, p. 187).

De acordo com o discurso oficial, essa política pública surge com o objetivo de propiciar aos governos, informações sobre os sistemas educativos e assegurar a qualidade da educação para todos/as os/as estudantes. No entanto, vários/as estudiosos/as da área avaliativa sinalizam que o sistema de avaliação da qualidade da educação no Brasil privilegia a padronização de resultados e acentua as desigualdades educacionais, ao invés de reduzi-las. À medida que classifica, compara e hierarquiza escolas e redes de ensino, esse sistema instiga a competitividade entre instituições. Esses elementos indicam a adoção de uma lógica gerencialista, pautada em uma política de matriz neoliberal a qual desresponsabiliza os governos e culpabiliza as escolas e os/as professores/as pelo desempenho insuficiente de alunos/as em processos avaliativos.

Apesar da proposta inicial da criação de um sistema nacional de avaliação ocorrer no final da década de 1980, Freitas (2007) ressalta que o interesse por esse campo da educação no Brasil data desde a década de 1930 ao relatar:

[...] que foram necessárias cerca de cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira (FREITAS, 2007, p. 51).

No Brasil, durante o período de 1930 a 1950, como bem enfatiza Lourenço Filho, diretor geral, por oito anos (1938 a 1946), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o tema estatística e educação ganharam relevância nas políticas educacionais. A estatística se tornou uma importante ferramenta aliada ao processo avaliativo, pois propiciava a verificação e a conferência daquilo que havia sido alcançado em face do que se pretendia obter (LOURENÇO FILHO, 1998).

O autor enfatiza que:

É evidente que, como fenômeno político e, portanto, fenômeno de massa, a educação só apresenta os seus verdadeiros delineamentos, a sua marcha de execuções e seus resultados pela estatística. Propiciando uma “medida objetiva do trabalho escolar” e de avaliação dos métodos utilizados, a estatística torna possível o uso de um critério verdadeiramente técnico quanto ao rendimento escolar (LOURENÇO FILHO, 1998, p. 09).

No período de 1930 a 1950, “o enfoque da avaliação estava centrado em indivíduos e grupos de indivíduos e buscava elementos que pudessem orientar políticas de subsídios aos processos didáticos” (FREITAS, 2007, p. 9). Assim, os resultados serviam para verificar e acompanhar o desempenho do trabalho escolar, obtidos, por meio de uma medida técnica e objetiva.

Freitas (2007, p. 10) ressalta ainda que:

de 1956 a 1964, registrou-se um deslocamento do enfoque da pesquisa (avaliação) centrada nos indivíduos para a própria educação escolar, sendo esta examinada em termos de sua funcionalidade na sociedade, com vistas a subsidiar a ordenação da Educação Básica para o conjunto da federação.

Anísio Teixeira exerceu fortes influências nesse processo de mudança, pois, enfatizava a importância de avaliar a eficácia ou ineficácia do sistema educativo brasileiro, não só em seus aspectos externos, mas em seus processos internos (métodos, práticas, conteúdos, resultados

obtidos), revelando não só a quantidade de escolas, mas sua qualidade, tipo de ensino e resultados obtidos (ANÍSIO TEIXEIRA, 1952).

No percurso histórico proposto por Freitas (2007), no período de 1950 a 1963, a avaliação teve como foco principal “[...] instrumentar a reconstrução da educação nacional, consoante ao princípio de promoção de autonomia no setor educação, em virtude de que “medir, avaliar e informar”⁹ seriam meios para “conhecer a realidade”, fazer diagnósticos, com o intuito de que o Estado Central, em lugar de acentuar a regulação legal, pudesse fornecer “indicações e sugestões para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino” (FREITAS, 2007, p. 52).

Nessa época, a avaliação funcionava como um “instrumento diagnóstico” para se conhecer a realidade das escolas brasileiras, em que o papel do Estado era o de assegurar suporte para que as escolas adotassem estratégias ou caminhos metodológicos que melhor se adaptassem a sua realidade, mediante o resultado obtido pelo processo avaliativo.

De 1964 até os anos de 1970, Freitas (2007) e Gouveia (1971 e 1976) relatam que os estudos no campo da avaliação educacional tomaram como enfoque as questões técnicas e econômicas no Brasil. Como bem afirmam, era comum tratar temas como: “a educação como um investimento; os custos educacionais; e a relação entre educação escolar e a demanda de profissionais”. Na visão de Freitas (2007), nesse período os motivos para:

[...] medir, avaliar e informar, decorrentes da lógica técnica e econômica que orientou o planejamento centralizado do desenvolvimento nacional, ressaltavam, a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional no país (FREITAS, 2007, p.52).

No que se refere ao assunto, Horta Neto (2018, p. 38) ressalta que é impossível analisar o crescimento da avaliação educacional no Brasil, sem levar em consideração a ampliação e desenvolvimento dos testes cognitivos entre 1960 e 1980. Dentre esses testes cognitivos, destacam-se os amplos vestibulares para ingresso no ensino superior como o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas (Cescem), e o Centro de Seleção de Candidatos

⁹ Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de se acentuar a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (FREITAS, 2005, p. 7).

às Escolas de Economia e Administração (Mapofel), desenvolvidos em São Paulo na década de 1960. O autor destaca, também, a criação do Centro de Seleção dos Candidatos do Grande Rio (Cesgranrio) em 1970, que mais tarde veio unificar diversos processos seletivos no estado do Rio de Janeiro. Esses grandes exames alteraram completamente o foco dos vestibulares anteriores, os quais exigiam apenas uma nota mínima, já na nova lógica, propunham-se selecionar indivíduos até o limite do número de vagas disponíveis para o ingresso no curso superior.

Segundo Gatti (2009, p. 9), outras importantes iniciativas para o crescimento da avaliação educacional no Brasil foi a criação, em 1966, do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, responsável por elaborar provas objetivas para as últimas séries do ensino médio e o desenvolvimento do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana para alunos da 1ª série do ensino fundamental em 1970.

Nessa época, segundo a autora, não havia a preocupação com o rendimento dos/as alunos/as e dos sistemas de ensino. Somente em 1980, com o desenvolvimento de uma pesquisa no estado de São Paulo é que veio à tona a preocupação em verificar o desempenho dos/as estudantes da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental e os alunos/as do 1º ano do ensino médio, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

No início de 1980 é que as avaliações externas se consolidam como políticas públicas educacionais no Brasil, tendo como marco histórico inicial, segundo Davis & Dietzsch (1983); Gatti (1993); Gomes Neto & Rosenberg (1995); Queiroz (1997); Freitas (2007), o primeiro projeto de educação básica para o Nordeste brasileiro. O Programa de Expansão e Melhoria do ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), o qual incluía uma avaliação para determinar os fatores que influenciavam o rendimento escolar e a estudar o custo/eficácia dos insumos educacionais do projeto.

Assim, nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, a coleta de dados ocorreu nos anos de 1981, 1983 e 1985, com testes em Língua Portuguesa e Matemática, aplicados a estudantes de segunda e terceira séries do ensino fundamental das escolas rurais. Segundo Sousa (2001), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) foi o responsável por financiar o programa Edurural, firmado por meio de um acordo de cooperação técnica e financeira com o governo. De acordo com o autor “[...] na composição do que se estabeleceu como financiamento global do Edurural, a maior parte do desembolso era do próprio país, enquanto o denominado financiador entrou apenas com a menor parcela” (SOUZA, 2001, p.24).

Para Gatti; Viana; Davis (1991 apud, Sousa, 2005, p. 9), o programa Edurural foi:

Planejado para ser desenvolvido no período de 1980-1985, em 250 municípios dos estados da região Nordeste do Brasil, tinha como objetivos centrais a ampliação do acesso à escola, da população em idade escolar, a maior eficiência dos processos de escolarização; e, melhor qualidade da educação, a ser traduzida, entre outros indicadores, em melhoria do rendimento escolar dos alunos atendidos pelo programa.

Ao final da década de 1980, o MEC começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional, movido pelos incentivos provenientes de agências financiadoras transnacionais. Nessa perspectiva, foram lançados os pressupostos para a construção do Sistema de Avaliação da Escola Pública (Saep), o que veio a se tornar, mais tarde, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual representou o início da trajetória da avaliação externa no Brasil. O Saeb foi a primeira política educacional voltada para a avaliação em âmbito nacional, tendo como objetivo principal oferecer subsídios à formulação/reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenções ajustados às necessidades diagnosticadas na educação básica.

O Saep foi criado, em 1987, com objetivo de fortalecer os processos avaliativos do sistema público de educação. Duas frentes influenciaram a criação do projeto, de um lado o Banco Mundial (BM) que reivindicava um sistema avaliativo para acompanhar os impactos do Projeto Nordeste; de outro o MEC, que mostrava interesse em obter uma avaliação mais sólida e ampla para avaliar o sistema público de ensino.

Assim, em 1988 foi aplicado o plano piloto do 1º ciclo do Saep nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intento de testar a metodologia e adequação do instrumento avaliativo (BONAMINO, 2002, p.93). O 1º ciclo do Saep era para ter acontecido em 1989, mas, por questões financeiras, só foi realizado no ano de 1990, por meio do Projeto do MEC/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud – BRA/86/002¹⁰.

¹⁰ O projeto BRA/86/002 - Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica (BRASIL, 1997), com fundos de projeto de empréstimo com o Banco Mundial, apoiou o desenvolvimento e a implantação do Saeb. Esse tipo de assistência do PNUD à melhoria do sistema de informações educacionais remonta ao final da década de 80. Com fundos do projeto BRA/ 86/002 foi planejada e implementada, em 1990, a primeira pesquisa nacional de avaliação do desempenho de alunos/as. O projeto, além de apoiar o desenvolvimento metodológico da pesquisa, proveu as Secretarias Estaduais de Educação com equipamentos necessários à entrada e processamento de dados e treinou seus quadros técnicos para a realização dos levantamentos previstos. Ao final desse projeto, foi elaborado um novo que foi denominado: BRA/92/002 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com duração até 2001. Foram realizadas duas pesquisas nacionais de avaliação, em 1993 e 1995, com alterações metodológicas, inclusão de novas variáveis, expansão da pesquisa para o ensino privado e ensino médio. Para o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, houve troca de conhecimentos e experiências com outros países, pela cooperação técnica internacional do PNUD que permitiu acesso a tecnologias de avaliação utilizadas em outros países e o treinamento de técnicos da área, no país e no exterior (BRASIL, 1997).

Segundo Waiselfisz (1991), desde o início da década de 1980, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco – já mencionava ser necessário obter informações sobre o desempenho do sistema educacional nesta ordem:

A qualidade da educação e sua melhoria deveriam passar a ser uma das prioridades centrais das políticas educacionais, como reconheceu o Comitê Regional Intergovernamental de Educação na América Latina e Caribe, da Unesco, em sua primeira reunião, acontecida no México, em 1984. Entre as estratégias de melhoria propostas nesta oportunidade, destaca-se a de obter informações sobre o desempenho do sistema educacional para que as informações fundamentem o processo de tomada de decisões sobre políticas e estratégias educacionais em condições de reverter a situação atual da educação. É neste contexto que adquire significado a proposta do Sistema de Avaliação que está implementando (WAISELFISZ, 1991, p.66).

A avaliação externa ganhou relevância mundial após a Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia. A partir dessa conferência, os países assumiram diversos compromissos com a educação, tendo como destaque a urgência em melhorar a sua qualidade e a necessidade de implantar um sistema de avaliação pautado no rendimento dos/as alunos/as, conforme o artigo 4º da declaração. Dessa forma, ressalta-se que a educação básica não deve estar centrada unicamente na matrícula, mas sim na aquisição e resultados efetivos da aprendizagem, surgindo assim, a necessidade de se desenvolver programas educacionais voltados à aquisição de conhecimentos e implementação de sistemas de avaliação para medir o desempenho de estudantes (UNESCO, 1998).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), a Conferência de Jomtien “inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial [...] e apresentou uma visão para o decênio de 1990 e tinha, como principal eixo, a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 97-98).

Diante desse panorama, em 1990 no Brasil, iniciou-se o 1º ciclo do Saep, que se estendeu até o ano de 1993. Nesse 1º ciclo do sistema, a Fundação Carlos Chagas – FCC –; foi a responsável pela elaboração das provas, que contou com a participação de professores/as e técnicos/as das secretarias de educação que ficaram incumbidos em definir o currículo, as referências para a elaboração dos itens e a análise de dados. Nesse ciclo foi avaliada uma amostra representativa de estudantes, do ensino fundamental e médio das unidades federadas por meio de amostragem matricial dos itens em provas escritas de Língua Portuguesa e Matemática, já que essas são vistas como indicadores da qualidade do trabalho realizado pela escola (OLIVEIRA & ROCHA, 2007; FREITAS, 2007).

Em 1993, iniciou o 2º ciclo do Saep. Nesse ano, o Inep convidou, além de técnicos das secretarias, especialistas em gestão escolar, docência e currículo de diferentes universidades para contribuírem na reformulação do processo avaliativo. Nessa fase, ocorreu uma mudança na ocupação dos cargos, excluindo a FCC do processo. A proposta foi estruturada em três eixos: rendimento do/a aluno/a, perfil e prática docente, perfil dos/as diretores/as e gestão escolar (BONAMINO, 2002).

No ano de 1995, já no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC –, aconteceu a oficialização do Saeb, por meio da lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995). Assim, o Saep se torna Saeb e, nesse período, verificam-se profundas transformações no Saeb, pois o sistema passou a contar com empréstimos do BM e terceirização de suas operações técnicas, ficando sob responsabilidade do MEC apenas as definições dos objetivos gerais do sistema e as instituições privadas assumiram a execução das atividades da avaliação (BONAMINO, 2002).

O Saeb, no ano de 1995, passou por reformulações em relação aos seus objetivos. Além de uma amostra da rede pública (4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e o 3º do ensino médio), foi introduzida uma da rede privada e houve também mudanças em relação à metodologia com a utilização da Teoria de Resposta ao Item – TRI. Para análise dos resultados, essa nova metodologia visava medir o rendimento dos/as alunos/as levando em consideração o percurso histórico, o que possibilitou fazer comparações entre as avaliações.

Observa-se que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi palco de uma “era de reformas neoliberais”, com ações de controle, privatizações do público e descentralização do ensino, passando de um “Estado executor” para “Estado gerencialista”.

Num movimento de atualização de sua teoria da dependência Fernando Henrique Cardoso, em sua prática política à frente da Presidência governou conforme o capital financeiro internacional, preocupando-se tangencialmente com o capital produtivo brasileiro. Por outro lado por conta da desmobilização da sociedade civil na década de 1980, gerenciou (mais que governou) o país desconsiderando aquela, ou a considerando de forma parcial em face de sua frágil organização, além de incentivar a emergência das organizações não governamentais (ONGs) e, neste movimento, a formação do terceiro setor (SILVA JUNIOR, 2008, p.20).

Nesse contexto, muitas funções exercidas pelo Estado passaram a ser executadas pelas Organizações Não Governamentais – ONGS – e instituições de iniciativa privada. Na educação, observa-se a descentralização do ensino e a implantação de sistemas avaliativos em todos os níveis de ensino com a criação do Sistema Nacional de Avaliação – SNA –, composto pelo Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, Exame de Capacitação do Ensino de Jovens

e Adultos – Encceja – e Exame Nacional de Cursos – ENC. O Estado não se afasta da educação, todavia assume um novo papel de “Estado Avaliador”¹¹, ficando responsável por definir as orientações e regulação por meio das avaliações externas, para aferir se os objetivos estabelecidos foram alcançados ou não.

Para Richter (2015), um dos elementos utilizados para essa configuração é o discurso da “autonomia” do serviço público, sendo que o legítimo pano de fundo é a regulação do produto e o fortalecimento do Estado como instância reguladora. Nessa perspectiva de Estado gerencialista, fica explícito no Plano Diretor do Aparelho do Estado, proposto no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a preocupação de fortalecer ação do Estado para o controle e a regulação. Dessa forma, destaca-se que:

Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar. Esse Plano Diretor procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. [...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial,” baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 6-7).

No entanto, o grande marco do processo de implantação das políticas de avaliação externa acontece com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN – nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Nessa lei, a avaliação externa se torna contundente, conforme seu artigo 9º, em que fica estabelecido que a União incumbir-se-á de:

V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996, n.p).

¹¹ A expressão “Estado Avaliador”, significa, em sentido mais amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49)

Um marco a destacar, no governo FHC, foi a transformação do Inep em autarquia federal, vinculada ao MEC, no final da década de 1990, por meio da lei n. 9.448, de 14 de março de 1997, tendo como finalidades:

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral (BRASIL, 1997, n.p).

Em 2005, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Saeb passou por reestruturação, por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005). Esse sistema passou a ser constituído por dois processos avaliativos: Aneb que tem foco na gestão da educação básica; e a Anresc, também conhecida como Prova Brasil, que gera informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. Em 2013, o Saeb passa a ser composto, também, pela-ANA, regulamentada pela Portaria nº 482, de 27 de junho de 2013, que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas (INEP, 2013).

Para o MEC, todo esse conjunto de avaliação e sistematização de informações é tomado como orientação para formulação de políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, percebemos que essa função, não tem sido efetivada na prática, tornando-se meros mecanismos de controle, responsabilização e padronização da aprendizagem. Para Sousa, Pimenta e Machado (2011), as avaliações externas têm sido utilizadas por gestores/as e demais profissionais, como instrumento de monitoramento e controle do ensino nas instituições escolares.

Freitas (2018), afirma que nesse processo de avaliação externa, são feitas duas reduções:

[...] na primeira, reduz-se o foco do que se considera uma “boa educação” para o que se considera uma “boa aprendizagem”, entendida como uma coleção de habilidades e competências em disciplinas básicas (usualmente Português e matemática). Coloca-se a ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo; e por meio de uma segunda redução define-se que a qualidade da aprendizagem se mede pelas médias de desempenho dos estudantes de uma escola: se ela sobe, há qualidade; se cai, não há. Por esse veio “positivista” tudo que não for referente ao básico (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser medido em testes fica de fora e é desestimulado (FREITAS, 2018, p. 82-83).

Nesse sentido, as avaliações externas têm causado efeitos nefastos na educação pública brasileira, observamos por meio de estudos e pesquisas, que as escolas e profissionais da educação encontram-se focados/as na elevação dos índices, deixando em segundo plano outras metas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos/as estudantes.

No quadro a seguir, serão apresentadas as atuais avaliações presentes na educação básica no Brasil e seus respectivos objetivos, de acordo com os documentos oficiais.

Quadro 1 – Organização do Sistema de Avaliação da Educação básica.

AVALIAÇÃO EXTERNA	OBJETIVOS
<p>Anesc AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR</p>	<p>Conhecida como Prova Brasil, foi criada em 2005 e sua primeira orientação foi por meio da portaria n.69, de 4 de maio de 2005. A ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. <p>Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (BRASIL, Portaria.931/2005).</p>
<p>Aneb AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) A ANEB, criada em 2005, tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual; c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra - escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem; d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas; e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores (BRASIL, Portaria 931/2005).
<p>ANA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA foi criada, em 2013, e tem como objetivos principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; b) produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global (BRASIL, Portaria 482/2013).

Fonte: Organizado pela autora.

Inserida na cultura avaliativa da educação nacional encontra-se a “Provinha Brasil”, instituída pela Portaria Normativa nº 10/2007 (BRASIL, 2007). Trata-se de um instrumento

pedagógico sem fins classificatórios, que busca levantar informações sobre o processo de alfabetização dos/as estudantes matriculados/as no 2º ano do ensino fundamental. No ano de 2008, o foco centrou em leitura e escrita (alfabetização e letramento inicial) e matemática (a partir de 2011), com foco na resolução de problemas. Os resultados servem para orientar o desenvolvimento de medidas imediatas a fim de corrigir possíveis falhas verificadas no processo, com o investimento em ações, que visam a melhoria do aprendizado e o planejamento de cursos de formação continuada para os professores/as (BRASIL, 2018).

No ano de 2007, foi lançado pelo governo Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹², por meio do decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, na tentativa de organizar e sistematizar os programas brasileiros, por meio de três eixos: gestão, avaliação e financiamento.

O plano de metas consiste em construir um regime de colaboração entre União e entes federados, com o intuito de melhorar a qualidade da educação. Os estados, municípios e Distrito Federal que aderirem ao plano de metas devem elaborar o Plano de Ações Articuladas – PAR –, esboçando estratégias para atingir metas impostas pelo MEC, para receber aporte técnico e financeiro.

O PAR é um plano de caráter plurianual, construído com a participação de gestores/as e professores/as. Por meio dele, é possível realizar uma radiografia da realidade educacional orientada a partir de quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores/as e dos/as profissionais de apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos e, diante desse diagnóstico, os estados e municípios elaboraram um conjunto de ações que resulta no PAR (BRASIL, 2007).

Diante desse cenário, foi instituído o Ideb para monitorar e regular as ações e metas do plano. Assim a Anresc deixa de ser amostral e passa a ser censitária, ou seja, todos/as os/as estudantes e escolas são avaliados/as.

Nas palavras de Reynaldo Fernandes (2007), presidente do Inep na época, o Ideb foi criado para mensurar a qualidade da educação, por meio de monitoramento e medição dos avanços dos programas em relação aos objetivos fixados.

De acordo com o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em seu artigo 3º

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação

¹² O nome do plano de metas vincula o projeto governamental ao grupo de empresários responsáveis pela organização do movimento Compromisso Todos pela Educação (SAVIANI, 2007).

Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). O parágrafo único do referido artigo define que o Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007, n.p).

Nessa via, a partir de 2007, o Ideb passou a representar o principal indicador da qualidade da educação básica brasileira. Ele considera o fluxo escolar, incluindo as taxas de aprovação, evasão e reprovação aferidas pelo censo escolar e as médias de desempenho obtidas pelos/as alunos/as no Saeb, o que para Aranda e Lima (2014, p. 306) não contempla a complexidade do processo educacional e, por isso, “pensar, pois, apenas o alcance de médias exigidas pelo Ideb como qualidade do ensino é uma forma limitada de pensar a educação”.

Para Brooke e Cunha (2011, p. 71), a adoção de um indicador como o Ideb é indicativo de uma “nova abordagem para a política de monitoramento dos serviços públicos e da disposição de empregar os resultados da avaliação na formulação de novas políticas, como a da responsabilização”. Na mesma linha de análise, Sousa (2013) reconhece que as iniciativas de avaliação incorporam em um amplo movimento de reformas do Estado e de reconfiguração de seu papel frente às políticas públicas educacionais. A autora assevera que, por meio da avaliação, o que se disseminou foi “uma lógica da gestão da educação pelo Estado que vem se materializando por meio da ação do governo brasileiro, de governos subnacionais e hoje adentra as escolas” (SOUSA, 2013, p. 66).

E o que mais interessa a essa lógica são os “lucros apresentados em forma de escores com valor agregado” pelas escolas (RAVITCH, 2011, p. 254). “O incessante foco nos dados que se tornou lugar comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação” (RAVITCH, 2011, p. 254), uma vez que “um indicador quantitativo, ao ser usado para a tomada de decisões, fica mais sujeito a manipulações e assim sua própria existência distorce e corrompe os processos que pretendia monitorar” (CAMPBELL, 1976, p. 49).

A explicação para tantas avaliações externas, no ensino fundamental da educação básica, pauta-se no discurso de melhorar a gestão dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Assim, apoiado pelos organismos internacionais, o Saeb teve um grande avanço, sendo considerado, conforme retrata Horta Neto (2007), um dos sistemas mais eficientes mundialmente. Contudo, o que podemos observar, nesse “pacote de abril¹³” que

¹³ O Pacote de Abril é uma referência á ditadura militar de 1964, em que foi instaurado um conjunto de leis outorgado pelo Presidente da República do Brasil, Ernesto Geisel. As alterações feitas na Constituição, não tiveram a participação de uma Assembleia Constituinte nem titulares do Poder Legislativo, as mudanças foram realizadas apenas pelo chefe do Poder Executivo, o que seria, portanto, um ato ilegítimo. Nesse sentido, muitos estudiosos/as ao analisarem o PDE fazem referência ao pacote de abril.

abarca o PDE de 2007, é uma centralização da União na definição de ações e metas, fortalecendo a regulação, controle e fiscalização sobre a educação básica brasileira, criando condições de responsabilização para os demais entes federados, em troca de apoio técnico e financeiro.

1.2 Avaliação externa e os referenciais do Plano Nacional de Educação

A Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96 determina em seu artigo 9º e 87º, que cabe à União a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE –, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios. O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 ressalta essa obrigatoriedade:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-melhoria da qualidade do ensino; IV-formação para o trabalho; V-promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, n.p)

No Brasil, o primeiro PNE foi elaborado e aprovado no ano de 2001 por meio da lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O plano contempla como prioridade o desenvolvimento de sistemas de avaliação, como controle e monitoramento, em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão de dados, considerados essenciais para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, p. 7). Registra-se que o PNE 2001-2011 teve como objetivos principais: a elevação do nível de escolaridade, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais e democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001, p. 7), constituindo-se em uma estratégia para que as iniciativas governamentais tenham controle na área da educação.

O atual PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), tendo vigência decenal. É composto por 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias a serem cumpridas até 2024. Configura-se como uma das políticas públicas educacionais mais importantes do Brasil e contém “informações sistematizadas por meio das quais princípios,

objetivos, metas e estratégias apresentam as políticas que devem ser estabelecidas para atingi-los” (AZEVEDO, 2014, p. 267).

Na meta 7 do PNE, observamos uma grande ênfase dada à avaliação externa, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e aumentar o Ideb. Os dados de 2015 revelam que a meta está sendo cumprida apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, deixando a desejar nos anos finais do ensino fundamental e de todo o ensino médio, com a média abaixo do esperado. “A trajetória do Ideb do ensino médio no período de 2007 a 2015 aponta a estagnação desse índice a partir de 2011” (INEP, 2018a, p. 148). Sobre isso, o instituto ressalta:

[...] a necessidade premente de se definir o nível “suficiente” de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada ano de estudo, como preconiza a estratégia 7.2. Apenas assim será possível efetivamente monitorar o aprendizado dos alunos da educação básica e garantir a todos o direito à aprendizagem (INEP, 2018a, p. 148).

Os dados informados no Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018, divulgado pelo Inep, reacendem polêmicas acerca de práticas avaliativas criticadas por muitos estudiosos/as que as consideram instrumentos políticos de seletividade e de exclusão social. Desse modo, a avaliação escolar, ao invés de ser adotada para acompanhar o processo de construção do conhecimento e auxiliar o educando a superar obstáculos, tem servido antes para classificar e não para diagnosticar, constituindo-se como uma prática excludente e perdendo sua função básica de favorecer a aprendizagem (DEMO, 2002; VASCONCELLOS, 2005; LUCKESI, 2011).

Na defesa de que o que importa é aprender, Luckesi (2011, p. 59) entende que a avaliação “implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando”. Entretanto, da forma como é aplicada no Brasil, esse instrumento:

[...] acaba desempenhando, na prática, um papel mais político do que pedagógico, ou seja, não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas, sim como instrumento de poder, de **controle**, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais (VASCONCELLOS, 2005, p. 49, **grifo do autor**).

Nesse sentido, a avaliação externa tem se constituído o principal instrumento de avaliação da aprendizagem escolar, com uso de testes padronizados e resultados apresentados na forma de dados quantitativos, sendo indicativo de qualidade.

A avaliação educacional é abordada no artigo 11 do PNE 2014-2024, que faz referência ao Saeb como fonte de informação, para avaliar a qualidade da educação básica e orientar políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014). No Plano, está previsto que, a cada dois anos, esse sistema produzirá:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação [...] e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (BRASIL, 2014, p.47).

Associa-se ao artigo 11 do PNE a meta 7 (com 36 estratégias), que consiste em “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, tendo como objetivo atingir, até 2021, a média nacional de 6,0 no Ideb, para os anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 para os anos finais e 5,2 para o ensino médio (BRASIL, 2014, p. 31).

Segundo Freitas (2013, p. 50), essas médias correspondem “ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados”. Operando somente com os indicadores de fluxo escolar e desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, o Ideb “acaba contribuindo para que a busca de melhoria da qualidade do ensino seja vista e enfrentada de forma estreita” (FREITAS, 2013, p. 50), a partir de práticas avaliativas que colocam “em causa apenas o desempenho dos/as alunos/as e das escolas, excluindo outros fatores que intervêm nas condições de qualidade” (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 23).

Dessa maneira, a qualidade da educação se pauta na observação do rendimento escolar por meio de instrumentos avaliativos padronizados, gerando mero ranqueamento e não uma significativa intervenção para melhoria do ensino e da educação. Para Ravitch (2011), o objetivo da educação:

[...] não é produzir maiores escores, mas sim educar as crianças para que elas tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter. As escolas não deveriam ter que apresentar lucros na forma de escores com valor agregado. O incessante foco nos dados que se tornou lugar comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação (RAVITCH, 2011, p. 254).

Destarte, é fato que, no Brasil, precisamos muito mais do que apenas metas e estratégias citadas no P NE. É necessário superar essa visão estereotipada, que se alastrou pelas instituições de ensino, de que o objetivo da escola é alcançar altas pontuações no sistema e dirigir o olhar na perspectiva de uma escola centrada no avanço real da aprendizagem do educando, abolindo essa visão de ranking e competição.

1.3 Avaliação externa na lógica do gerencialismo

A partir, sobretudo da década de 1990, houve profundas mudanças na educação brasileira, por meio de influências do neoliberalismo, da globalização, e da ação massiva dos organismos internacionais e transnacionais. Com isso, no campo educacional, o Estado passa a atuar como o centro da avaliação e dá destaque central às políticas de avaliação, envolvendo todos os níveis e etapas da educação, seguindo a lógica de “Estado Avaliador”. O Estado sai dessa ideia de prestador de serviço, de pensar nas condições básicas de vida e passa a ter uma função regulatória, todavia, a questão é a centralidade e os interesses que o orienta. Nesse período,

Assistiu-se um aumento do controle do Estado sobre as escolas, através, por exemplo, da criação de currículos e parâmetros curriculares nacionais (PCNs), bem como através da definição de “competências essenciais” em diferentes níveis de ensino [...] ou revalorizaram-se e atualizaram-se os dispositivos de inspeção e a implantação de novas formas de avaliação externa; por outro lado, verificou-se a criação de mecanismos de liberalização e de privatização, e a adoção de modelos de administração e gestão tecnocrática e profissional (new public management) que conferiram uma maior autonomia processual e uma maior eficiência aos estabelecimentos de ensino públicos (AFONSO, 2007, p 16-17).

Nesse contexto, a avaliação externa assume maior relevância no debate educacional e passa a ser o vetor fundamental de todo processo educativo, com o objetivo de infiltrar novos princípios no espaço da escola pública. As instituições escolares passam a sofrer um movimento de regulação muito forte, pois a gestão do Estado se volta para o controle dos resultados com função primordialmente avaliadora.

Assim sendo, não se deve pensar as mudanças ocorridas no atual cenário brasileiro apenas em âmbito nacional, mas também em âmbito global. Assim como o Brasil vem passando por mudanças, em um constante movimento de implantação e reformulação de políticas educacionais, a maioria delas para atender aos interesses da classe dominante, vários outros países também foram e/ou têm sido alvos dessas reformas. Ressalta-se, então, a necessidade de

entender que esse fenômeno que acontece no Brasil não é específico do Brasil, mas faz parte de uma agenda neoliberal globalmente estruturada (DALE, 2004). Para esse mesmo autor, o que é pensado não é local, mas globalmente, tendo a economia capitalista como centro do processo de globalização. Para Afonso (2009), “global é o conjunto de forças econômicas que operam ao nível supranacional e transnacional, e discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros” (AFONSO, 2013, p. 279).

Nessa agenda global, estruturada para a educação, tornou-se mais intensa a presença de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e BM na formulação de políticas nacionais, ou seja, políticas consideradas “modelos”, geralmente importadas de países capitalistas centrais e/ou desenvolvidos, são introduzidas em países periféricos e semiperiféricos, independentemente das condições de cada país e, o mais preocupante é que essas políticas são vistas como relevantes e aceitas sem nenhum questionamento. Afonso (2013) ressalta essa questão e pontua que:

Mesmo admitindo a hipótese do *efeito de contaminação*, fruto da ação de fóruns e organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, em geral, como consequência do próprio processo de globalização e dos novos modos de regulação nacionais e internacionais, a transferência (*ou empréstimo*) de políticas de uns países para outros [...] nunca ocorre, na minha perspectiva, nem de forma sincrônica nem de forma mimética, justamente pelo fato de os diferentes países estarem em diferentes lugares no sistema mundial, e terem especificidades sociais, culturais, históricas, econômicas, políticas e educacionais que implicam, na maioria das vezes, processos de recontextualização ou mesmo de resistência por parte dos Estados nacionais (AFONSO, 2013, p. 273).

Nesse sentido, observa-se que a relevância dada à avaliação no Brasil, na década de 1990, estava correlacionada às reformas instauradas e orientadas por organismos internacionais como a OCDE, Unesco, BM entre outros, os quais apoiavam a ideia de amplos programas de avaliação internacional comparada.

Outrossim, um grande inspirador para a construção de sistemas de indicadores de qualidade é a entrada da OCDE no campo educacional, tendo como um dos principais meios de ação o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa –, o qual se tornou um modelo internacional, por meio da lógica da comparação. O referido programa se revelou um grande regulador da qualidade da educação em âmbito mundial e um amplo incentivador para a criação e formulação de políticas nacionais. Sobre isso, Cury assevera que:

Por se tratar de organismos internacionais, eles apresentam orientações e diretrizes. Quando os países aceitam empréstimos do Banco Mundial ou as orientações gerais da OCDE, então acatam todo um conjunto de medidas de ajuste de contas com planejamento, medidas e, sobretudo, avaliações, das quais decorrem uma classificação, um ranking com as distintas posições de cada país (CURY, 2017, p. 19).

O Pisa foi desenvolvido entre 1995 e 1999 e concebido como um instrumento de medida para “oferecer informações abrangentes aos países que dele participam e, a partir dos resultados, tomar decisões e formular políticas públicas para melhorar os sistemas educacionais” (PEREIRA, 2016, p. 156).

Para Pereira (2016, p. 178),

Os resultados desse exame são apresentados em forma de documentos estatísticos, tabelas e gráficos que “dão base às análises feitas pelos tecnocratas” da OCDE e dos países participantes para orientar processos de reformas que sustentam “políticas que geram mais desigualdades no interior dos sistemas educacionais. [...]”.

Os testes e exames de mensuração e verificação impetrados pela OCDE buscam aferir se os sistemas educacionais estão implementando as proposituras que emergem do organismo”. Assim,

Essa forma contemporânea de empréstimo de políticas tem [...] envolvido basicamente a participação voluntária dos países mais ricos em tais empréstimos. Mas agora está entrando nos países em desenvolvimento, à medida que a OCDE promove seu programa PISA pelo Desenvolvimento, que visa a ser usado como métrica para mensurar o desempenho dos países e distribuir fundos de ajuda e desenvolvimento. Assim, vemo-nos diante da perspectiva de a ajuda ficar atrelada ao desempenho em exames do tipo PISA (MORRIS, 2017, p. 306).

Definindo o exame como um “espaço social superdimensionado”, Barriga (2003) entende que o Pisa é “um instrumento que não pode, por si mesmo, resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais” e acrescenta:

Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito o exame não pode resolver uma infinidade de problemas que se condensam nele (BARRIGA, 2003, p. 47).

No artigo “Resultados brasileiros no Pisa e seus (des)usos”, Araújo e Tenório (2017, p. 375) afirmam que em qualquer documento pesquisado pela dupla, não há nenhuma relação

entre os resultados do Pisa e a implementação de uma política pública no Brasil. O que se tem visto, de acordo com esses/as autores/as é a responsabilização apenas do/a professor/a e do/a aluno/a pelos baixos resultados das avaliações, ficando em segundo plano nos discursos políticos, aspectos relacionados à estrutura física das escolas, às condições de trabalho e salário, “gestores nomeados por interesses políticos, ausência de plano de carreira, situações de risco dos estudantes e professores” e aos indicadores econômicos e sociais.

A autora e o autor destacam que “a ideia de responsabilização e mobilização da sociedade, ‘sobretudo da classe política’, tem sido transferida e retratada como ‘culpabilização’”, acrescentando que “a forma encontrada pelos gestores de sistemas para minimizar as deficiências consiste na implementação da meritocracia e em políticas de bonificação a partir dos resultados das avaliações, principalmente da elevação do Ideb” (ARAÚJO; TENÓRIO, 2017, p. 375).

Segundo Ravitch (2011), na última década do século passado, os Estados Unidos implantaram em seu sistema educativo várias reformas pautadas na lógica mercadológica. Nelas, políticos e líderes econômicos esperavam que o mercado fosse capaz de conduzir inovação e maior eficiência para a educação e culpam os professores e administradores pela falta de sucesso dos estudantes nas instituições escolares. Esse advento demonstra que “o ímpeto reformista levou à radicalização das testagens e do uso de seus resultados para punir professores e diretores que cujos alunos não alcançaram os escores desejados nos testes padronizados” (RAVITCH, 2011, p.12).

De acordo com Ravitch (2011), as escolas que falhassem no desempenho seriam fechadas. A escolha escolar, o pagamento por mérito e a responsabilização passaram a ser o vetor da política educacional para garantir a qualidade da educação. Essa lógica se manteve desde a administração de Bill Clinton (1993 a 2001) à de George Bush (2001 a 2009), época esta, marcada por privatizações e desregulamentação do sistema escolar americano.

Esse contexto americano das avaliações externas passa a ter influências muito fortes na realidade educacional brasileira. Segundo Freitas (2012), no Brasil, o programa Todos pela Educação reflete bem essa ação dos empresários no campo educacional, em que a sociedade civil é convidada a se responsabilizar pela educação e contribuir com sua qualidade. O decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, em seu artigo 6º e 7º, deixa explícito o incentivo à criação de parcerias com empresas e outros atores externos à escola para a melhoria da qualidade do ensino, eximindo cada vez mais o Estado de suas funções e obrigações para com a educação. O documento oficial do Programa Todos pela Educação, em seu artigo 6º e 7º ressalta que:

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, n.p).

Essas políticas educacionais propostas recentemente refletem o que Freitas (2012) chama de “neotecnicismo”, o qual se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Para esse estudioso, “no centro está a ideia de controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “*standards*”, medidos em testes padronizados” (FREITAS, 2012, p. 383).

Corroborando, Souza e Oliveira (2003) retratam que essas recentes políticas educacionais, implantadas no sistema educativo, vêm traçando um caminho para a lógica de mercado. Nessa via, ensejamos profundas modificações e distorções no real papel das avaliações, visto que as práticas avaliativas deixam de se preocupar com o rendimento e aprendizagem dos/as estudantes, tornando-se meros instrumentos de fiscalização e controle da ação das instituições escolares. Com isso, certifica-se apenas a qualidade das escolas, gerando assim, uma competição entre as unidades, responsabilizando-as pelo sucesso e/ou fracasso escolar.

Contrapondo a essa ideia de responsabilização unilateral, Freitas (2005) suscita a questão da “qualidade negociada”. Para isso, esse estudioso apresenta a qualidade como uma construção social de produção coletiva, em que as responsabilidades e compromissos devem ser recíprocos entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma dimensão de mudança e participação. Esse conceito é apresentado por meio de estudos de Anna Bondioli (2004) e rompe com as práticas verticalizadas que centram poderes apenas em algumas pessoas para tomadas de decisões. Nessa perspectiva, para essa autora, a “qualidade negociada” é vista da seguinte maneira:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Corroborando com tal perspectiva, Sordi e Freitas (2013) refutam os processos de regulação das escolas públicas impostos pelos modelos empresariais os quais partem da concepção de que, para alcançar a tão almejada qualidade da educação, as instituições escolares, professores/as, gestores/as e demais sujeitos das escolas devem ser “monitorados” por índice. Defendem a ideia da responsabilização participativa, a qual:

[...]legitima processos de demanda bilateral, nos quais simultaneamente se demanda do poder público que este cumpra seus compromissos com a escola pública e com a mesma veemência se exercita a demanda para que todos os atores da escola assumam seu protagonismo no projeto pedagógico – não apenas o professor (SORDI; FREITAS, 2013, p. 93).

Nesse sentido, registra-se que é necessário caminhar na contramão dos modelos empresariais, pois, na disputa pelo comando da educação pública, os empresários, chamados por Diane Ravitch (2011) nos Estados Unidos, de reformadores empresariais (Corporate reformers)¹⁴ controlam e padronizam a cultura escolar, por meio de vários mecanismos, dentre eles, a avaliação externa.

Essa forma de pensar a educação, na concepção capitalista, está intimamente ligada ao tipo de avaliação existente na atualidade, isto é, uma avaliação que nega a formação intelectual, moral e valores pedagógicos como solidariedade, colaboração, ética, criatividade, dignidade, conquista da própria autonomia, se voltando para um discurso antipedagógico como adaptação, subordinação, exclusão, controle, regulação, adestramento e desumanização.

Segundo Freire (1996), é preciso lutar por uma educação mais humanizadora, que favoreça a participação do sujeito no mundo como agente transformador e não como mero objeto, receptor de informações que se submete e se adapta à realidade, pois:

Se queremos formar lutadores por uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social. Teremos que abrir a escola para a vida e impedir o isolamento da escola em relação a esta (FREITAS, 2010, p. 97).

Não se pretende aqui refutar os processos avaliativos externos, visto que o desempenho é um fator a ser considerado. Nessa via, quando essa avaliação está comprometida com uma educação emancipatória e com a resolução de problemas que surgem, durante o percurso

¹⁴ Corporate reformers – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos. Esse termo foi criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011) e reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2014, p.1109).

escolar, ela se torna fundamental para se alcançar uma educação de qualidade que garanta efetiva aprendizagem de todos/as, orientando e melhorando o processo.

Conforme Ravitch explicita:

A informação derivada dos testes pode ser extremamente valiosa, se os testes forem válidos e confiáveis. Os resultados podem mostrar aos estudantes o que eles aprenderam, o que eles ainda não aprenderam, e em que eles precisam melhorar. Eles podem dizer aos pais como seus filhos estão se saindo se comparados a outros de sua idade e série. Eles podem informar os professores sobre se os seus estudantes compreenderam o que foram ensinados. Eles podem permitir aos professores e administradores da escola a determinação de quais estudantes precisam de mais ajuda ou de métodos diferentes de ensino. [...] Eles podem informar líderes educacionais e políticos sobre o progresso do sistema educacional como um todo. Eles podem demonstrar quais programas estão fazendo a diferença e quais não estão, quais deveriam ser expandidos e quais deveriam ser encerrados. Eles podem ajudar a direcionar mais apoio, treinamento e recursos aos professores e escolas que precisam deles (RAVITCH, 2011, p. 172).

Contudo, no Brasil, a ANA, assim como todos os outros processos de avaliação externa, tem propiciado condições para políticas de bonificação e meritocracia, quando as metas estabelecidas são atingidas.

Essa “ideia de bonificação é importada da iniciativa privada”, como afirma Luiz Carlos de Freitas em entrevista concedida a Rodrigo Martins (2011), explicando que “os reformadores empresariais da educação acreditam que educação é uma atividade como qualquer outra, passível de ser administrada pelos critérios da iniciativa privada, ou seja, a escola é vista como se fosse igual a uma pequena empresa”. Nessa perspectiva, verifica-se que,

Para este pensamento, o problema educacional se resolve com um choque de gestão. Uma empresa vai bem quando os lucros aumentam, e na escola, o equivalente aos lucros são os resultados dos testes. Se eles aumentam, então a escola vai bem, logo seus profissionais merecem um bônus, se as notas não aumentam, então alguém tem que ser responsabilizado, ou seja, demitido — tal como se fosse uma fábrica de sapatos (FREITAS, 2011 apud MARTINS, 2011).

Para Freitas (2007, p. 971), a avaliação a serviço da ideologia meritocrática liberal limita-se “à medição do mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc.

A ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores neutros, “a performatividade ganha espaço numa sociedade meritocrática que valoriza excessivamente o

desempenho relacionado ao resultado obtido no processo educacional” (PARENTE, 2018, p. 95). Então,

Num país com contextos educacionais tão desiguais como o Brasil, propostas que visam premiar ou bonificar profissionais da educação com base no desempenho do Ideb ou, propostas pautadas pela meritocracia na educação, certamente contribuem para acirrar ainda mais as desigualdades educacionais, na medida em que classificam, comparam e hierarquizam as escolas e redes de ensino (BANDEIRA, 2015, p. 3).

Para Dias Sobrinho (2008, p. 202), esses instrumentos “[...] não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas”. Mas ela pode ser “[...] um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado”, desde que ajude a “compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais” (BANDEIRA, 2015, p. 205).

Casassus (2009), ao fazer um exame crítico sobre o assunto em questão, demonstra como as avaliações externas têm se afastado das suas reais finalidades que lhes são atribuídas socialmente. Segundo esse autor, tais provas se converteram em meros instrumentos de ranqueamento, estabelecendo posições entre os indivíduos examinados, promovendo desigualdades e diminuindo a qualidade da educação. Para ele, é “um erro acreditar que esse tipo de prova mede o que sabem e/ou que sabem fazer os estudantes nas instituições escolares. É um erro ainda mais grave equiparar as pontuações obtidas a uma educação de qualidade” (CASASSUS, 2009). Sobre isso, vale destacar que:

Qualidade não é pontuação. Uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação. Uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. É uma atividade de conhecimento transformador (GLASER, 1963 apud CASASSUS, 2009, p. 74).

Já Soares (2011) faz pontuações positivas referentes às avaliações externas, pois, para ele, os dados obtidos sobre o rendimento e desempenho dos estudantes por meio de testes padronizados permitem que os governos acompanhem e monitorem a qualidade da educação em todo o país.

Percebe-se que há pesquisas e estudos que mostram pontos positivos a favor das avaliações externas, como a de Alves (2007) que apontou a melhora no desempenho dos/as

estudantes no Saeb nos estados e municípios que implementaram sistemas próprios de avaliação externa.

Por outro lado, há pesquisas que revelam os efeitos perversos desse tipo de avaliação como o ranqueamento escolar (SOUZA & OLIVEIRA, 2003), a imposição das políticas de avaliação aos profissionais de educação sem que haja esclarecimentos (FREITAS, 2007; SILVA, 2007), o excesso de testes de múltipla escolha que não avaliam o trabalho cotidiano de cada escola (ESTEBAN, 2009; CASSASUS, 2009) e ainda, conforme aponta Freitas (2007), há o estreitamento das práticas curriculares.

Para Garcia e Nascimento (2012, p.97), a avaliação externa se constitui em:

[...] uma forma de controlar os resultados educacionais, responsabilizar os educadores pelos resultados de suas ações, bem como imprimir padrão mínimo de qualidade à ação educativa [...] confere-se maior visibilidade aos atores locais, tornando os gestores, os professores e os funcionários das escolas responsáveis pelos resultados educacionais, sem que se preste a mesma visibilidade às ações que o Estado deveria empreender para que o trabalho educativo tenha qualidade efetiva.

Destarte, o ideal seria que essas avaliações externas se prestassem a observar, de fato, as especificidades e necessidades de cada instituição escolar, contribuindo para a transformação do processo, fazendo uso dos resultados para tomada de decisões. Porém, o que se observa no processo, é que as informações produzidas por essas avaliações não são analisadas e interpretadas para identificar falhas e dar subsídios para mudanças, tanto para gestão educacional como para o trabalho pedagógico. Desse modo:

As nossas escolas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram. Os testes que nós temos hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e em matemática, mas eles não podem mensurar o que mais importa na educação. Nem tudo o que importa pode ser quantificado. O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente. Se nós não valorizarmos os individualismos, perderemos o espírito de inovação, imaginação, investigação e divergência que tem contribuído poderosamente para o sucesso de nossa sociedade em muitos diferentes campos (RAVITCH, 2011, p. 252).

Para que a avaliação externa se torne mais justa e garanta a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, devemos levar em consideração outros fatores que influenciam no processo, tais como: a formação docente, investimento, estrutura física da escola, condições

socioeconômicas dos/as alunos/as, nível cultural das famílias, entre outros. No entanto, o que se percebe é que essa avaliação vem distorcendo das suas reais finalidades, sendo utilizada apenas para servir aos interesses de uma lógica mercadológica e ao capital, deixando em segundo plano práticas avaliativas a favor de uma educação emancipatória e comprometida com a transformação social, atribuindo uma supervalorização às avaliações externas com o mero objetivo de identificar posições e rankings, seguidos de responsabilização da escola e de seus profissionais por esses resultados. Deste modo, ao analisar os marcos do percurso histórico da avaliação no Brasil, percebemos que as avaliações externas apresentam finalidades e funções distintas no decorrer dos períodos, somente nos anos de 1990 é que houve a intensificação das avaliações como controle e regulação do processo educativo, com foco no desempenho dos/as estudantes.

A partir dessas considerações, julgamos necessário fazer uma análise dos resultados da avaliação externa, ANA, no período de 2013, 2014 e 2016, em nível nacional (Brasil), estadual (Goiás) e municipal (Rio Verde), com o intuito de verificar o desempenho dos/as estudantes de Rio Verde-GO na ANA. Para tanto, na próxima seção será realizada uma breve discussão sobre o Pnaic e sobre a ANA para, então, apresentarmos os dados.

2. AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PNAIC: LIMITES E POSSIBILIDADES

Traçamos nessa seção um percurso que nos leva a compreender o Pnaic e a ANA como políticas educacionais voltadas para a alfabetização em um contexto de mudanças e adaptações. O Pnaic, surgiu em 2012 para dar continuidade ao Pró-Letramento, com o objetivo de eliminar os altos índices de analfabetismo no Brasil e ampliar o compromisso mencionado no Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, com a meta de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental. Um dos eixos do Pnaic consiste no acompanhamento dos resultados do programa por meio de avaliações externas. É nesse cenário que surgiu a ANA, objeto de nossa pesquisa. Dessa forma, buscaremos verificar se a ANA tem servido para que as escolas melhorem a qualidade da educação que oferecem, já que esse é o discurso oficial do MEC.

Por situar-se distante da perspectiva de educação emancipatória, a ANA parece marcada por uma lógica de controle, que tem como objetivo último a formação de ranking — estratégia muito interessante para a política neoliberal. Saul (2015, p. 1310) ressalta que “um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática torna-se incoerente ao defender propostas meritocráticas, nas quais os índices resultantes de avaliações externas são os indicadores da qualidade da educação”.

Nessa seção, buscaremos realizar um levantamento de teses e dissertações para identificar como a ANA tem sido discutida e vista no meio acadêmico, levando em consideração o contexto político que permeou a criação do Programa Pnaic e ANA e verificar o desempenho dos/as estudantes de Rio Verde-GO, em três edições da ANA (2013, 2014 e 2016).

2.1 Uma análise e reflexão sobre a ANA no ciclo de alfabetização em teses e dissertações

A fim de delimitar a problemática da pesquisa e identificar como a avaliação externa, especialmente a ANA, vem sendo tratada nas pesquisas, foi feita uma pesquisa bibliográfica, com levantamento em periódicos científicos da área de avaliação educacional, em bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD – do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologias – IBICIT – e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES –, com foco na Avaliação Nacional da Alfabetização. Foi definido, como recorte temporal, os anos de 2013 a 2017 por serem os

primeiros anos de implantação da ANA como instrumento de regulação e monitoramento do ciclo de alfabetização, elaborado pelo Inep. Para coleta dos trabalhos sobre a ANA, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves “avaliação- alfabetização- ANA”.

Dentre os trabalhos encontrados, foram selecionados aqueles que traziam temáticas mais afins à problemática da pesquisa. Assim, foram eleitos onze trabalhos para compor o panorama da investigação, sendo sete dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. As produções científicas encontradas, as quais serão discutidas com mais detalhes no decorrer dessa seção foram organizadas em ordem cronológica, com o título, o ano de publicação, autoria, universidade e tipo de publicação, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 – Levantamento de teses e dissertações.

	Título do Estudo	Ano	Autoria	Universidade	Tipo de publicação
1	Avaliação de larga escala na alfabetização: a média mostra a realidade da aprendizagem?	2017	Mariley Polo Francisco	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Dissertação
2	Avaliação Nacional de Alfabetização e compreensão leitora	2017	Roberta Maria de Souza Piovezan	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	Dissertação
3	Educação básica e avaliação e larga escala: uma análise para além do quantitativo	2016	Antonieta da Silva Caetano	Universidade Regional Integrada - URI do Alto Uruguai e das Missões	Dissertação
4	Avaliações em larga escala na alfabetização: contexto de ensino público de um município do Ceará	2016	Lucas Melgaço da Silva	Universidade Federal do Ceará - UFC	Dissertação
5	A construção social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização	2016	Naiara dos Santos Nienow	Universidade Federal do Mato Grosso	Tese
6	Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados - MS	2016	Olga Cristina da Silva Teixeira	Universidade Federal de Grande Dourados	Dissertação
7	O dispositivo da numerarmentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da "Avaliação Nacional da Alfabetização	2016	Renata Sperrhake	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
8	A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional	2016	Ana Laura Jeremias Urel	Universidade Estadual Paulista " Júlio de Mesquita Filho"	Tese
9	Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções	2015	Patrícia da Silva Onório Pereira	Universidade Federal de Brasília	Dissertação
10	Políticas públicas de alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo: uma trajetória para consolidação do direito à educação	2015	Adriana Watanabe	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	Tese
11	O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA	2014	Claúdia Milaré de Toledo Lusivo	Universidade de Sorocaba - UNISO	Dissertação

Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, apresentamos os estudos selecionados, procurando fazer um estudo de seus objetivos, métodos utilizados e principais resultados encontrados na pesquisa, a fim de se observar como as avaliações externas implantadas no ciclo de alfabetização vem sendo

discutidas nas pesquisas científicas. Ressaltamos que, dentre as investigações selecionadas, verificamos que as ideias expressas acerca das práticas avaliativas na alfabetização apresentam uma multiplicidade de interpretações e enfoques com bases conceituais distintas e que variam ao longo do percurso de implantação e realização dessas avaliações.

A primeira pesquisa apresentada, de Watanabe (2015), tratou de analisar, por meio das políticas públicas e práticas educativas, os avanços e retrocessos no processo de alfabetização da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Esse estudo foi pautado por uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo, por meio de observação e entrevistas.

Os resultados da pesquisa, apontam para avanços nas políticas públicas de alfabetização, no que se refere a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente – Eca; criação da LDBEN; o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o de oito para nove anos; busca da defesa de uma escola inclusiva; ampliação do ciclo de alfabetização e letramento para três anos; aprovação do PNE (2014-2024); institucionalização do Pnaic com bolsas de estudos e pesquisa; Programa Nacional do Livro Didático – Alfabetização na Idade Certa; apoio ao sistemas públicos de ensino na alfabetização e letramento dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental, com a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA, e por fim, elaboração do Plano Municipal de Educação – PME de São Paulo de 2015.

Entendemos e reconhecemos, que todas essas políticas públicas de alfabetização citadas pela autora, bem como avanços no sistema educacional, foram elaboradas com o intuito de melhorar a realidade educacional brasileira, no entanto, esses avanços são mínimos e inexpressivos diante da real necessidade de mudanças e transformações que o país carece. É preciso acompanhar os desdobramentos dessas políticas públicas, pois a maioria exprime princípios e valores da classe dominante, que controlam e ditam as regras, fortalecendo a manutenção do sistema vigente e produzindo mecanismo de exclusão. Nesse sentido, avaliar os avanços educacionais é uma tarefa complexa com muitos desafios, uma vez que, não alcança todos/as os/as brasileiros/as. Dessa maneira, acreditamos que é necessário, maior comprometimento do próprio governo federal, em aprofundar e dar continuidade às políticas públicas educacionais, uma vez que, as conquistas no campo da alfabetização, são vistas como significativas, mas não suficientes para atender as prioridades da educação.

Os resultados da pesquisa apontam também para alguns retrocessos no campo da alfabetização, como: a fixação mínima de conteúdos para o ensino fundamental; gestão escolar desvinculada das políticas públicas; estreitamento curricular no ciclo de alfabetização, com a

redução das áreas de conhecimento em língua portuguesa e matemática; implantação da Provinha Brasil no ciclo de alfabetização, falta de articulação dos profissionais da escola junto aos equipamentos públicos intersetoriais; falta de envolvimento dos profissionais da educação e comunidade escolar na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico – PPP; medicalização na educação; inoperância com os resultados das avaliações externas; culpabilização do/a outro/a pelos problemas não resolvidos; falta de construção de um modelo educativo capaz de combater a violência do mérito; lenta efetivação da gestão democrática, dificultando a construção de uma educação libertadora e emancipatória. Observamos, entre avanços e retrocessos, que a autora citou a ANA como um avanço nas políticas públicas de alfabetização e a Provinha Brasil como um retrocesso, a autora explica que, com a criação da ANA, em 2013, não haveria necessidade de duas avaliações externas no ciclo de alfabetização. Assim, a ANA seria suficiente para o acompanhamento do sistema de ensino brasileiro.

Caetano (2016), em sua dissertação de mestrado, buscou evidenciar os pontos positivos e negativos das avaliações externas no sistema educacional brasileiro e o que, na visão da pesquisadora, de fato, acontece na prática. Para alcançar os objetivos propostos, essa autora utilizou a metodologia histórico-crítica que se deu em torno da pesquisa qualitativa, documental e de campo, com a aplicação de questionários para gestores/as, assessores/as de direção e professores/as de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Por meio da pesquisa, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: “Quais os tipos de avaliação em larga escala existentes no sistema educacional brasileiro são aplicadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais os objetivos de sua aplicação? Quais as políticas públicas que regulamentam a avaliação em larga escala? Como a escola se prepara e prepara os alunos para a avaliação em larga escala (Aneb, Prova Brasil, e ANA) nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental? As avaliações externas induzem à mudança na rotina das escolas, em especial nos dias que antecedem as provas? Os resultados obtidos, através das provas do Saeb, trazem mudanças para a realidade da escola? Há momentos destinados à reflexão dos resultados? O que esses resultados trazem de mudança para a escola, para os professores e alunos?”

Os resultados dessa pesquisa apontaram que a avaliação externa, como tem sido imposta às instituições escolares, tem perdido seu foco, pois acabou aderindo à lógica de mercado, o que tem promovido competição e ranqueamento entre as escolas e deixando em segundo plano sua real finalidade de auxiliar o rendimento e a qualidade da educação. Nessa perspectiva, as escolas não se preocupam em formar cidadãos, mas sim com as pontuações e índices obtidos nos resultados das avaliações externas.

Além disso, constatou-se, nessa pesquisa de Caetano (2016), que as políticas públicas que regulamentam as avaliações externas buscam atender aos interesses dos organismos internacionais e cumprir as exigências do Estado, com a aplicação de testes padronizados em todo país, sem considerar as especificidades e particularidades de cada região. Outro ponto discutido foi o uso desses resultados. Para a autora, a avaliação em larga escala, por si só, não traz qualidade, assim, é necessário que se faça uma reflexão dos resultados dentro das instituições escolares para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, identificar falhas e buscar soluções. Caetano (2016) destaca que a qualidade vai muito além de boas notas. Nessa via, qualidade se trata de ter o/a aluno/a ativo no processo de ensino aprendizagem, capaz de compreender e transformar o meio em que está inserido, tornando-se uma cidadão/ã crítico/a, que cumpre seus deveres e exige seus direitos.

Corroborando as ideias citadas acima, Pereira (2015) buscou em sua pesquisa compreender de que forma os resultados das avaliações nacionais da alfabetização Provinha Brasil e ANA, são utilizados pelos/as gestores/as estaduais e como essas práticas avaliativas contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil. Com base nos dados coletados, a pesquisa revelou que as práticas avaliativas nacionais da alfabetização estabelecem um diagnóstico da aprendizagem dos/as alunos/as brasileiros/as, porém ainda existe uma grande dificuldade por parte de gestores/as, professores/as e instituições de ensino em compreender, interpretar e utilizar seus resultados, transformando-os em ações em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, melhoria da qualidade da educação.

A pesquisa apontou que tanto a ANA como a Provinha Brasil são capazes de compor um diagnóstico da alfabetização porém, a agregação dos resultados da ANA por escola pode mascarar características importantes do processo de aprendizagem de cada estudante. Ao contrário, a Provinha Brasil demonstra os resultados por turma, o que permite uma melhor apropriação dos/as professores/as e maior intervenção nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, os resultados da ANA devem ser utilizados sempre para tomada de decisões futuras e não permitem efeitos diretos com as turmas avaliadas. Assim, percebe-se claramente na pesquisa, visões contrárias entre os especialistas do Inep e os interlocutores das Secretarias Estaduais de Educação. Para os servidores do Inep, a ANA não precisaria ser anual, pois o Saeb é capaz de apresentar os mesmos resultados. Já os gestores consideram importante que a ANA seja anual, pois não dispõem de outras fontes de informações para fazer intervenções e desenvolver ações de melhorias, a não ser as avaliações externas.

Os dados da pesquisa revelam uma visão reducionista e ilusória dos/as gestores/as, em relação a finalidade das avaliações externas. Percebe-se que anulam a aplicação e importância

das práticas avaliativas aplicadas e elaboradas pelos/as professores/a, pautando apenas nos resultados das avaliações externas para tomadas de decisões e ações de melhorias na escola. Não que os resultados dessas práticas avaliativas sejam irrelevantes, mas o ideal seria articular os resultados das avaliações externas com os resultados de outros instrumentos avaliativos, para a efetivação de ações mais concretas e consistentes. Corroborando com essas afirmações, Freitas (2014) ressalta que os resultados das avaliações externas são importantes para monitorar políticas públicas, porém, seus resultados devem ser analisados dentro de um processo de avaliação institucional, para encontrar formas de melhoria. Nesse sentido, diferentes avaliações educacionais (interna ou externa) mesmo tendo suas diferenças, se complementam entre si.

Lusivo (2014), em sua pesquisa, analisou a avaliação externa como dispositivo de poder de uma sociedade capitalista, em um cenário biopolítico. A autora buscou responder questionamentos sobre a relevância dessa avaliação na aprendizagem dos/as estudantes e desvelar outras “verdades” sobre esse tipo de avaliação. Teve como foco a ANA e teceu uma reflexão à luz do pensamento foucaultiano sobre relações de poder, bem como de Pierre Bourdieu sobre desigualdade social.

Nesse estudo, Lusivo (2014) apontou como hipótese a possibilidade de essa avaliação ser um dispositivo de poder para controle e regulação social, por meio de uma lógica de mercado, a fim de atender aos interesses de uma sociedade capitalista e globalizada, inferindo que esse mecanismo avaliativo tem como intuito fiscalizar os resultados dos/as alunos/as por meio de parâmetros preestabelecidos de comparação e classificação do desempenho escolar, promovendo a subjetivação dos sujeitos, responsabilizando-os pelos resultados frente as exigências do mercado.

Ao concluir sua pesquisa, Lusivo (2014) corroborou que a ANA, como tem sido imposta nas escolas, torna-se um dispositivo de poder a serviço da economia globalizada e ações biopolíticas¹⁵ que controla o que se ensina e se aprende na escola. Para ela, essa avaliação em larga escala não é capaz de mensurar a qualidade da educação brasileira, não garante a aprendizagem dos/as estudantes e não assegura a formulação de políticas públicas.

¹⁵ “Biopolítica é o termo utilizado por Foucault para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população. A biopolítica é a prática de biopoderes locais. No biopoder, a população é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder. Biopoder é uma tecnologia de poder, um modo de exercer várias técnicas em uma única tecnologia. Ele permite o controle de populações inteiras. Em uma era onde o poder deve ser justificado racionalmente, o biopoder é utilizado pela ênfase na proteção de vida, na regulação do corpo, na proteção de outras tecnologias. Os biopoderes se ocuparão então da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade, dos costumes, etc, na medida em que essas se tornaram preocupações políticas” (FERNANDES; RESMINI, 2016). Ver FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012. p. 277-293.

Nesse sentido, a ANA se torna uma faceta da regulação educacional que controla a formação do capital humano para o desenvolvimento econômico, sem levar em consideração a classe econômica, social e cultural dos/as alunos/as, produzindo “verdades” sobre a qualidade da educação a serem legitimadas pelo sistema e pela sociedade e excluindo aquele que foge aos padrões estabelecidos.

Segundo a autora, o grande desafio, é criar outras possibilidades de avaliação e utilizá-las a favor dos/as estudantes, saindo desse contexto gerencial que tem por finalidade a medição de qualidade. A partir disso, poderia se pensar em uma educação emancipatória e humanista, a fim de que todos os direitos educacionais sejam respeitados. Mas, para isso, é necessário definir estratégias de uso dos resultados das avaliações, os quais, infelizmente, são pouco explorados pelos/as gestores/as, professores/as e escolas.

Sperrhake (2016) investigou a força do dispositivo da numeramentalidade¹⁶ nas práticas avaliativas externas, especificamente a ANA, na produção de condutas, comportamentos e subjetividades dos sujeitos. Para a autora, as avaliações externas são numeramentalizadas e inseridas em um jogo de verdades, no qual a produção do verdadeiro se consolida em números produzidos pela estatística, que geralmente são vistos pela sociedade como precisos e verdadeiros.

Após as análises dos resultados, a autora constatou que a infância, que deveria ser a fase em que a criança é alfabetizada, tem sido objetivada por meio de dispositivos de medidas que geram práticas de classificação, comparação, regulação, quantificação, condução de condutas e subjetivação dos indivíduos. Nesse sentido, a autora concluiu no trabalho acima mencionado “[...] que as linhas do dispositivo da numeramentalidade que operam nas práticas avaliativas em larga escala, mais especificamente na ANA, produzem visibilidades e dizibilidades sobre a alfabetização das crianças através dos jogos de verdades das estatísticas e dos processos classificatórios, em articulação com discursos pedagógicos e psicológicos, produzindo tipos de sujeitos e uma subjetividade numeramentalizada” (SPERRHAKE, 2016, p. 158).

Corroborando as ideias de Sperrhake (2016), Francisco (2017) investigou a avaliação em larga escala a partir de uma experiência pedagógica em duas escolas públicas do município de Foz do Iguaçu. Tal investigação ocorreu por meio da aplicação de simulados, com a

¹⁶ Criada por analogia ao conceito foucaultiano de governamentalidade (SPERRHAKE, 2016), a noção de numeramentalidade é entendida como “a combinação entre as artes de governar e as práticas e as normatividades em torno do numerar, do medir, do contabilizar, do seriar, as quais orientam a produção enunciativa das práticas sociais, em âmbitos institucionais e nos planos de agenciamentos comportamentais contemporâneos” (BELLO, 2012a, p. 104).

pretensão de entender se há baixos índices de aprendizagens em escolas com bons escores. Foram realizados simulados de provas por dois anos seguidos na mesma escola, sendo um da ANA nos 3º anos do Ensino Fundamental e um da Prova Brasil para alunos dos 6º anos, também dessa etapa da educação básica. As provas foram baseadas nas matrizes de referências dos anos de 2015 e 2016.

A pesquisa teve como objetivo fazer uma análise crítica da realidade que as avaliações em larga escala expressam e entender se a Prova Brasil indica aprendizagem plena em leitura e escrita, observando a concepção de alfabetização e letramento da ANA, a fim de investigar as baixas aprendizagens que se escondem por detrás de uma média alta. A autora partiu da hipótese de que as médias altas são obtidas devido ao desempenho alto de poucos/as alunos/as, impedindo a verificação das baixas aprendizagens. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, com o propósito de compreender e analisar as notas da ANA e Prova Brasil. Para isso, a autora apresentou vários números, tabelas e gráficos no decorrer do trabalho, tentando demonstrar o que está camuflado nos altos índices e quais os interesses que estão em jogo nas políticas de avaliação externa. Para ela, “a avaliação em larga escala se desdobra em múltiplas modalidades para atender as políticas educacionais propostas pelo governo e por organismos internacionais que visam uma ação reguladora, e não emancipatória” (FRANCISCO, 2017, p. 26).

A pesquisa mostrou que as médias altas não significam igualdade de aprendizagem e inexistência de baixos desempenhos, isto é, os índices não são capazes de expressar a realidade das escolas e aprendizagem dos/as estudantes. As análises das provas aplicadas demonstram claramente essa questão, visto que foram encontrados alunos/as não alfabetizados/as tanto no 3º ano quanto no 6º ano do ensino fundamental de uma escola que apresenta altos índices nas avaliações externas. Percebeu-se, dessa forma, que há dispersão nos dados e que as médias altas podem esconder alunos/as que não aprenderam. Nesse sentido, essas avaliações reproduzem muito mais a lógica competitiva e excludente do que auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

A autora finaliza a pesquisa com novos questionamentos a fim de promover reflexão sobre o exposto: qual o benefício de uma avaliação cuja expressão dos resultados é o ranqueamento de escolas de um mesmo sistema educativo? Qual o benefício de uma avaliação que expressa a média e esconde os maus desempenhos em leitura e escrita? Se democracia é também igualdade, um sistema político não deveria promover a igualdade educacional? É possível considerar democrática uma política educacional que legitima a desigualdade do sistema educativo, promovendo ranqueamento das escolas?

Outro relevante estudo foi realizado por Nienow (2016) em sua tese de doutorado, com a finalidade de desvendar o modo como a escola tem configurado a construção da imagem social da criança em diálogo com a ANA. O trabalho está pautado em uma discussão teórica e metodológica que busca compreender como a criança tem sido vista no contexto escolar frente ao discurso de qualidade da educação imposta por políticas internacionais e nacionais de avaliação. A autora questiona essa qualidade delineada pelo sistema de avaliação e se orienta pelos seguintes questionamentos: Quais são os argumentos que são apresentados pelos documentos da ANA sobre qualidade a respeito da educação que esse grupo de crianças tem acesso? O que essa avaliação narra sobre a imagem social da criança escolar que se quer produzir? Qual sentido faz essa avaliação quando se pensa no seu impacto na vida de crianças entre 8 e 9 anos de idade? Partindo dessas inquietações, a pesquisadora procurou entender como a ANA é interpretada pelos diferentes atores escolares e quais seus impactos na construção da imagem social da criança. Como método de pesquisa, realizou um estudo de abordagem etnográfica por meio de observação participante, registro escrito e entrevistas. O cenário escolhido para a pesquisa foi uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Cuiabá-MT.

Para ampliar as discussões, foram realizadas, também, entrevistas com professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, pais e mães, coordenadora de avaliações das escolas da rede municipal, coordenadora de formação do Pnaic e duas doutoras especialistas, o que permitiu, segundo a pesquisadora, aprofundar as discussões sobre os impactos dessa avaliação na vida das crianças. Para geração de mais informações, foi realizada também a leitura dos documentos oficiais que regulamentam a ANA e uma análise do discurso midiático de como a imprensa apresenta os resultados de ranking para a sociedade.

Como resultado, a pesquisadora identificou que o principal efeito que a ANA tem sobre a vida das crianças é a culpabilização de si mesmas pelos baixos desempenhos e fracasso escolar. A pesquisa revela um cenário em que a criança se vê como a única responsável pelo enfrentamento de suas dificuldades, deixando-a impotente e insegura. A ANA foi associada, no que tange às crianças, ao treino, controle, ao sentimento de tristeza, medo, fracasso, obediência e disciplinamento. As ações docentes também foram limitadas ao treino, controle e disciplinamento e não a uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Concluiu-se que tal instrumento avaliativo não contribui para o protagonismo da criança como ser social e produtora de cultura e afirmou uma imagem de criança como sujeito passivo, incapaz, obediente e disciplinado.

A análise dos resultados mostrou que as políticas educacionais concebidas pela instância macro não conseguem aproximar da complexidade, especificidades e necessidades do universo micro. Isso revela a necessidade de envolver as instâncias locais na problematização e tomadas de decisões do próprio contexto escolar. De modo geral, observou-se que a produção acadêmica é a única instância que contribuiu para compreensão da criança como sujeito social, capaz de contrapor as práticas homogêneas, autoritárias e repressoras e fazer uma verdadeira educação pública, pensando no espaço escolar como um lugar onde a criança seja assumida como sujeito aprendiz, ator social e produtor de conhecimentos. Além disso, mostra-se também, com os resultados da pesquisa, a necessidade de se criarem avaliações mais imersas na realidade das escolas.

A pesquisa de Teixeira (2016), buscou analisar como se dá a gestão do processo alfabetizador da criança, mediante o Pnaic, a partir dos primeiros resultados da ANA, no município de Dourados-MS. Como percurso metodológico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com aplicação de questionários para todos/as os/as professores/as alfabetizadores/as das escolas participantes e entrevistas com os/as diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e coordenadora geral do Pnaic do Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

A análise dos resultados mostrou que o município de Dourados, apesar de ter bons índices no Ideb, não vai bem na alfabetização. Os dados de 2013 e 2014 revelam que o município ainda apresenta resultados insatisfatórios em relação à proficiência esperada no 3º ano do Ensino Fundamental e necessita de ações mais efetivas no processo de alfabetização. Observou, nas concepções dos sujeitos pesquisados, que o entendimento entre eles se diverge. Entre a ANA ser ou não ser uma avaliação importante para gestão do processo de alfabetização, alguns fazem críticas a ela por ser algo imposto, padronizado, apenas para cumprir metas, porém, grande parcela dos sujeitos envolvidos na pesquisa menciona a ANA como um instrumento importante para avaliar o processo de alfabetização.

Para a autora,

O que se observa nos resultados das avaliações externas e que apesar de seus dados terem potencial para serem utilizados pela escola, essa prática não ocorre, destacando apenas uma cobrança exacerbada, sobrecarregando o professor. As avaliações externas como a ANA não indicam os conhecimentos específicos que os alunos devem construir (TEIXEIRA, 2016, p. 94 e 95).

Percebe-se, também, que as políticas educacionais, impostas em âmbito federal e municipal, têm dado grande importância para a formação continuada de docentes para a

melhoria da qualidade de ensino, o que pode gerar uma culpabilização do professor quanto aos resultados. Reitera-se que são necessárias políticas que levem em consideração outros aspectos que envolvam o aprendizado dos/as alunos/as, como: infraestrutura, condições de trabalho dos/as professores/as, condições sociais, econômicas e culturais dos/as estudantes, entre outros.

Os estudos de Piovezan (2017) tiveram como finalidade analisar, a partir de questionários, as práticas pedagógicas de dezoito professores/as alfabetizadores/as da rede municipal de Itapevi- SP, a fim de detectar a percepção que eles/as têm do processo de construção do leitor proficiente, levando em consideração os resultados da ANA em 2013 e 2014, matriz de referência e escala de proficiência em leitura dessa avaliação externa. Tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, com análise documental e pesquisa de campo com aplicação de questionários.

A preocupação com a prática pedagógica em sala de aula sustentou o objetivo dessa pesquisa, a qual partiu da seguinte questão norteadora: Como é possível melhorar o nível de alfabetização no município de Itapevi, a fim de atingir a meta nacional para o Ideb, correspondendo a 6,0, média que o país deve atingir em 2021 para se igualar ao nível de qualidade educacional médio dos países membros da OCDE, observado atualmente em termos de proficiência e leitura? As análises dos resultados foram apresentadas por meio de gráficos para cada questão proposta e assim facilitar a leitura. No percurso da pesquisa, a autora constatou que professores/as alfabetizadores/as precisam ampliar e refletir sobre seus conhecimentos no que se refere as estratégias de leitura e compreensão leitora. Foi possível, por meio dos questionários, em comparação com a matriz de referência em leitura, verificar que os/as professores/as não veem como prioridade o ensino de estratégias de leitura e gêneros textuais, constantes no nível 04 na escala de proficiência de leitura.

Tudo isso leva a concluir que há um distanciamento entre o que se espera em uma avaliação externa, como a ANA, e o trabalho desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, torna-se necessário oferecer subsídios teóricos e práticos para aprimorar as práticas pedagógicas dos/as professores/as com foco no ensino de leitura e escrita no ciclo de alfabetização, para que se ampliem os conhecimentos dos/as estudantes no desenvolvimento de uma leitura autônoma, reflexiva e questionadora.

No trabalho de Silva (2016), foi realizado um estudo crítico sobre as avaliações em larga escala aplicadas no Estado do Ceará: ANA, Provinha Brasil, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – Spaece –, Provinha Paic (Programa Alfabetização na Idade Certa) e Avaliação Municipal do 1º ano, com o intuito de analisar se essas avaliações têm

os mesmos objetivos, metodologias, estruturas e como apoiam o processo de ensino aprendizagem dos/as estudantes, visto que têm as mesmas propostas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o autor partiu do pressuposto da inexistência de diálogos entre essas avaliações, sendo assim, propôs realizar uma análise comparativa entre elas a fim de confrontar seus resultados no município pesquisado. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, por meio de levantamento bibliográfico, pesquisa documental, observação participante e estudo comparativo.

Em sua pesquisa um dos objetivos propostos por Silva (2016) consistiu na comparação entre os resultados das cinco avaliações externas aplicadas no ciclo de alfabetização e análise do desempenho de um ano para o outro no município pesquisado. Contudo, observou-se que não existe um diálogo entre essas avaliações, pois, embora o processo seja o mesmo, não existe conexão entre elas, uma vez que há um distanciamento das escalas de proficiência, as matrizes de referências são diferentes, sendo que algumas das avaliações não contemplam a área de matemática, o que dificultou a efetivação do objetivo proposto.

No que se refere as matrizes de referências, percebe-se que são elaboradas por entes externos. Algumas avaliações possuem as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa em sua estrutura, enquanto outras, não, como é o caso da Provinha do 1º ano e o Spaece. A elaboração de todas as sistemáticas avaliativas pesquisadas é de responsabilidade dos órgãos externos, governo federal e estadual, exceto a Provinha do 1º ano, que é elaborada pela esfera municipal. Dentre as cinco avaliações analisadas, há a predominância da Teoria Resposta ao Item - TRI¹⁷ e as aplicações, geralmente, são feitas no 4º semestre, gerando a conclusão e a divulgação dos resultados somente no ano seguinte, dificultando assim, o retorno dos resultados à sociedade.

Quanto ao uso dos resultados dessas avaliações, observou-se que, por mais que o discurso oficial aponte intervenção, reestruturação e efetivação de políticas para a melhoria da qualidade da educação, isso não é visível na prática. Outro ponto ressaltado é que da forma como vem sendo implantadas e utilizadas, essas avaliações se configuram apenas como meros instrumentos de regulação e controle na alfabetização, deixando de ser um instrumento de auxílio para os/as professores/as a favor das aprendizagens dos/as estudantes.

O autor ressalta que devido à

¹⁷ A Teoria da resposta ao item é uma metodologia utilizada pelo MEC em algumas avaliações externas, em que o item é o elemento central para análise dos resultados, não o total de acertos. Nesse sentido, não importa quantas questões o estudante acertou, mas até que nível de dificuldade, atribuída a cada item, ele acertou.

[...] fragilidade observada nas estruturas das avaliações discutidas, torna-se necessário o aprofundamento de pesquisas como essas, que venham a relacionar os objetivos elencados por essas sistemáticas, com a consecução do uso de seus resultados para o acompanhamento pedagógico das ações docentes e a real melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização (SILVA, 2016, p. 74).

E para fechar nossas discussões a respeito das avaliações impostas no ciclo de alfabetização, nas últimas décadas, destaca-se a pesquisa de Urel (2016). A autora fez uma análise do discurso produzido pelo Inep e a revista Nova Escola Gestão Escolar sobre a função e responsabilização do/a gestor/a educacional em relação ao desempenho da escola frente às avaliações em larga escala, ou seja, buscou refletir sobre as diferentes vozes que habitam os textos veiculados na revista e os discursos sobre a gestão escolar construídos nos documentos e legislação, e conseqüentemente, nas mídias .

As análises dos resultados da pesquisa permitiram demonstrar que, tanto no discurso veiculado pelo Inep, quanto no discurso presente na revista Nova Escola Gestão Escolar, o/a gestor/a é visto como o responsável pelos resultados do desempenho de sua escola nas avaliações em larga escala. Também foi possível, após análises da revista, constatar que dentre as avaliações observadas – Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA –, atribuiu-se maior relevância à avaliação que gera índices, como a Prova Brasil, tendo um detrimento daquela que não gera, como a Provinha Brasil.

Nesse sentido, como essa avaliação é priorizada por gerar índices, foi confirmada nos estudos de Urel (2016), uma autoridade hierárquica do discurso sobre a qualidade da educação básica no Inep e exemplares da revista analisada, legitimando a função reguladora e de monitoramento da educação pelo Ideb.

Diante das pesquisas explanadas acima, observamos, por meio da leitura de tais produções, um reconhecimento da necessidade de práticas avaliativas no ciclo de alfabetização para a melhoria do processo educativo, porém a maioria dos/as autores/as fazem críticas no que concerne à maneira como essas avaliações têm sido impostas no contexto escolar e o uso que se faz de seus resultados, tornando-as apenas meros instrumentos de classificação, seleção, regulação, controle, subjetivação e responsabilização das escolas, professores/as e estudantes pelos resultados obtidos. Compreendemos que assim, as avaliações externas perdem a sua real finalidade, contribuindo apenas para cumprir exigências do Estado e atender aos interesses de uma sociedade capitalista, não sendo capaz de mensurar a qualidade da educação. Assim sendo,

os/as autores/as se posicionam a favor de uma avaliação mais justa, democrática, menos excludente e comprometida com um ensino de qualidade para todos e todas.

De modo geral, todos os trabalhos selecionados, foram de suma importância para a ampliação do embasamento teórico, nos proporcionando maior clareza e direção na busca de respostas e o desenvolvimento da temática pretendida.

A especificidade de nossa investigação, em relação aos trabalhos aqui apresentados, relaciona-se à possibilidade de escutar os/as diferentes atores/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem, (gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as, pais/mães, estudantes e secretárias escolares), com o intuito de verificar como lidam com a ANA no cotidiano escolar.

2.2 A conjuntura política e a educação

A população brasileira pedia “mais escolas, menos estádios” em junho de 2013, quando lotou as ruas das principais cidades brasileiras para protestar contra a então presidenta Dilma Rousseff do partido dos trabalhadores (PT). Tais manifestações começaram com um pedido de melhorias no sistema de transporte público, mas os/as manifestantes ampliavam a pauta a cada novo protesto. A presidenta já tinha criado polêmica no início de seu mandato, em 2010, ao propor a adaptação do modelo do Programa Universidade para Todos (Prouni) ao ensino médio, financiando a migração de “jovens talentosos” do ensino público para o particular (URIBE, 2010).

Em junho, enquanto os/as manifestantes pediam mais atenção para a educação brasileira, em seu gabinete a presidenta assinava a portaria que criava a ANA para avaliar o nível da qualidade de ensino na alfabetização. Vladimir Safatle (2013) afirma que a estratégia é sempre a mesma: “[...] quando as demandas da educação pública são colocadas na mesa, tudo o que ouvimos é a desqualificação das exigências dos/as professores/as. Talvez isso explique um pouco a razão pela qual nossa qualidade de ensino continue problemática”. Ele lembra que a educação sempre foi a prioridade das prioridades nas promessas de campanha de todos os políticos, “no entanto, vivemos atualmente um vácuo completo de propostas públicas educacionais” (SAFATLE, 2013, n.p.).

Dilma Rousseff foi reeleita em 2014, mas por um golpe de Estado, em agosto de 2016, foi impedida de continuar exercendo o cargo. , Saviani (2017) se refere a um golpe midiático, parlamentar e judiciário, a pretexto de irregularidades na contabilidade (pedalada fiscal). O impedimento foi impetrado por parlamentares envolvidos em casos de corrupção e, segundo

Löwy (2016), foi o segundo golpe no Brasil. O autor foi buscar em Marx a lembrança de que “os acontecimentos históricos repetem-se duas vezes: a primeira como tragédia, a segunda como farsa” (LÖWY, 2016, n.p.). Essa frase de Marx, baseada em estudo de Hegel, aplicou-se perfeitamente ao Brasil. Assim, segundo Löwy:

O golpe de Estado militar de abril de 1964 foi uma tragédia que mergulhou o Brasil em vinte anos de ditadura militar, com centenas de mortos e milhares de torturados. O golpe de Estado parlamentar de maio de 2016 é uma farsa, um caso tragicômico, em que se vê uma cambada de parlamentares reacionários e notoriamente corruptos derrubar uma presidente democraticamente eleita por 54 milhões de brasileiros, em nome de “irregularidades” contabilísticas. A principal componente dessa aliança de partidos de direita é o bloco parlamentar (não partidário) conhecido como “a bancada BBB”: “Bala” (deputados ligados à Polícia Militar, aos esquadrões da morte e às milícias privadas), “Boi” (grandes proprietários de terra, criadores de gado) e “Bíblia” (neopentecostais integristas, homofóbicos e misóginos) (LÖWY, 2016, n.p.).

Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB –, o vice de Dilma Rousseff, assumiu a Presidência da República e pouco fez pela educação brasileira. Em avaliação do governo Temer, publicada em março de 2018, Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, diz que desde 2016, quando “Michel Temer ascendeu de forma ilegítima ao Palácio do Planalto, a vida no Brasil se tornou uma sucessão de golpes à democracia e aos direitos sociais. Entre todos os ataques, nenhuma área tem sido mais alvejada do que a educação”. A primeira ação, apresentada pelo presidente, foi o novo regime fiscal, “promulgado na forma da Emenda à Constituição 95/2016. Esse regime determina que nenhum centavo novo do orçamento federal seria investido em educação, saúde, assistência social” (CARA, 2018, n.p.). Todo esse corte orçamentário vai contra às metas estabelecidas pelo PNE, que prevê investimentos e não cortes na área educacional.

Essa nova organização, chamada por Freitas (2018) de “nova direita”, coaduna com as políticas de privatização da educação com a introdução de parâmetros empresariais no setor educacional, como: a padronização curricular, avaliações censitárias e responsabilização verticalizada. Nas palavras de Freitas (2018, p.78):

A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “alinhamento”.

Observamos, que todas essas medidas que vem sendo implementadas em nosso país, ferem e desprezam as leis presentes na Constituição de 1988 que rege nossa tão sonhada

“democracia”. Para Saviani (2017), o regime democrático no Brasil sempre esteve em risco. Marcada pela resistência e golpes da classe dominante ao incorporar a classe trabalhadora nas decisões políticas. “Daí o caráter espúrio de nossa democracia alternando a forma restrita, quando o jogo democrático é formalmente assegurado com a forma excludente em que a denominação “democracia” aparece como eufemismo de ditadura” (SAVIANI, 2017, p. 218).

Diante deste contexto, percebemos que todas essas medidas de reformas atendem apenas aos interesses da classe dominante e coloca o país a mercê do capital, num verdadeiro processo de destituição da democracia brasileira, como por exemplo, a reforma do ensino médio, expressa pela lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e a aprovação da BNCC, pelo Conselho Nacional de Educação- CNE/CP nº2 de 22 de dezembro de 2017, são reformas defendidas pelos neoliberais, que negam uma formação humanística e aproxima a escola da lógica mercadológica. Uma outra medida que tem sido bastante criticada é a supervalorização das avaliações externas como ferramenta de aferição e certificação da qualidade da educação, como nosso objeto de estudo – a ANA, a qual apresentaremos com mais afinco no próximo tópico em articulação com o Pnaic.

2.3 Pnaic e ANA: uma política de emancipação e/ou regulação?

O PNAIC é um programa do governo federal, no âmbito do MEC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a). Pode ser entendido como uma ação política e educacional com vistas à redução do analfabetismo até os oito anos de idade no Brasil, criado a partir de um acordo nacional, pelo qual os governos federal, estaduais e municipais se comprometem a alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade (BRASIL, 2012a).

Dessa forma, a aferição dos resultados a que se refere o documento do Pnaic se dá principalmente pela ANA, criada pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a), que se constitui como uma das ações do Pnaic sendo articulada a uma proposta e formação continuada de professores/as a qual possui, como principal referência, os programas Paic¹⁸ e Pró-Letramento.

¹⁸ O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores/as para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios (BRASIL, 2012b).

O Pnaic foi criado devido a preocupação com os números alarmantes de crianças que concluem o terceiro ano do ensino fundamental sem estar devidamente alfabetizada. O conjunto de material recebido pelo/a professor/a cursista no primeiro ano do programa foram três cadernos introdutórios, quais sejam: Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Caderno de formação de professores e caderno de educação especial.

O fascículo 1 do Pró-Letramento¹⁹, publicado pelo MEC em 2008, lembra que, historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao sistema alfabético de escrita. Sabia-se que uma criança estava alfabetizada quando ela conseguia “decodificar os sinais gráficos, transformando-os em ‘sons’, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos” (BRASIL, 2008, p. 10). Esse conceito mudou na década de 1980, tendo sido ampliado para a compreensão de alfabetização não apenas como capacidade de codificar e decodificar, mas também “para o uso dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários” (BRASIL, 2008, p. 10).

Assim, diante de tantas discussões, que ocorreram na década de 1980 sobre o analfabetismo, surgiu a necessidade de encontrar uma outra terminologia para descrever as condições de uma pessoa alfabetizada, criou-se assim o termo letramento, apresentado como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais” (BRASIL, 2008, p. 11).

A autora Kleiman (2008, p.15) ao discutir sobre o conceito de letramento, ressalta que esse termo “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita”.

Para Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento está ligado às funções sociais da língua escrita. Segundo esta autora,

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

¹⁹ A origem do Paic aponta para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar criado em 2004. O programa foi transformado em política pública prioritária do governo do estado em 2007. Visa oferecer, aos municípios, formação continuada aos professores. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental da rede pública cearense. Com outras experiências, o Paic contribuiu para a estruturação, pelo Ministério da Educação, do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (SEDUC, 2018).

Já para Soares (2009, p.39), o letramento pode ser definido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Nas concepções das autoras citadas acima percebemos que o termo letramento defendido por elas está ligado aos usos que os sujeitos fazem da leitura e escrita no contexto social.

De acordo com o documento do MEC há vários níveis de letramento definidos em função dos usos sociais. Outrossim:

Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita — com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos —, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural (BRASIL, 2008, p. 11).

O MEC não faz distinção entre letramento e alfabetização, deixando claro apenas que há educadores/as e pesquisadores/as que preferem usá-los associadamente e há os que fazem distinção entre os termos. Soares (2004) entende que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco e salienta:

A entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita — a alfabetização — e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita — o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

O Pnaic em articulação com a ANA utiliza os dois conceitos (alfabetização e letramento) indo ao encontro de discussões acadêmicas da atualidade. Nos documentos básicos da ANA, a alfabetização é definida “como apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético [...]” e o letramento é definido [...] “como prática e uso social da leitura e escrita em diferentes contextos” (BRASIL, 2013, p.09). Francisco (2017) se contrapõe ao que tem sido apresentado nos documentos oficiais, ao afirmar, em sua pesquisa de mestrado

que a ANA não avalia o letramento, mas apenas a alfabetização, gerando um empobrecimento curricular, pois, os/as docentes são condicionados/as a preparar os/as estudantes para as provas a fim de alcançar melhores índices, deixando de lado outras atividades essenciais para o desenvolvimento do ser humano.

Em 2013, o Pnaic definiu a linguagem como seu ponto de partida e, em 2014, a ênfase do trabalho de formação ocorreu com o componente curricular matemática. Participaram do Pnaic em 2013: 5.420 municípios, 27 estados e o Distrito Federal e, em 2014, houve a adesão de mais 77 municípios. Ao todo, foram aproximadamente 310 mil professores/as alfabetizadores/as e mais de 15 mil orientadores/as de estudo participantes em 2013 e 2014 (CONSTANT, 2015).

No primeiro ano, 313.599 professores/as alfabetizadores/as foram capacitados/as em linguagem e, no ano seguinte, 311.916 profissionais, agora com a ênfase em matemática. Em 2015, foram capacitados/as 302.057 professores/as em temáticas como: gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores/as e 38.598 coordenadores/as pedagógicos/as atendidos/as em cursos com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017).

A ênfase em leitura, escrita e matemática, dada pelo Pnaic, tem sido criticada porque indica “o estreitamento curricular focado apenas nos conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, o qual é agravado pela perspectiva adotada no curso de formação dos professores” (MELO, 2015, p. 142) e limita o conhecimento básico a:

[...] um corpo de habilidade básicas de vida suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação (FREITAS, 2012, p. 389-390).

Dessa maneira, Melo (2015, p. 140) cita pesquisas as quais sinalizam que os cadernos de formação oferecidos pelo Pnaic aos professores “são compostos por informações claras e objetivas sobre o que deve ser trabalhado especificamente em cada ano do ciclo de alfabetização”. Isso significa que essa formação tem conteúdos, nos quais estão implícitos interesses muito mais políticos do que educacionais e metas predeterminadas pelo governo.

Ao fazer uma leitura crítica desse material, Melo (2015, p. 140) observa a “falta de coerência teórico-metodológica, detectada pelo aglomerado de perspectivas pedagógicas

citadas indistintamente e, muitas vezes, fundamentando práticas equivocadamente”. Então, a autora conclui que a formação docente pretendida pelo Pnaic visa:

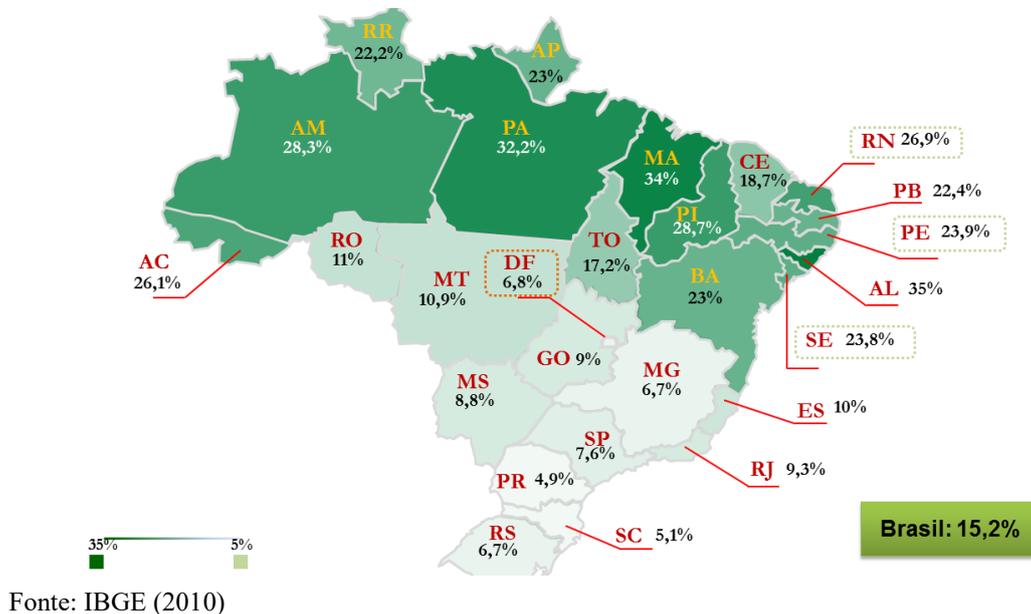
[...] formar um professor executor de determinações governamentais, tecnicamente eficiente e politicamente inofensivo que conheça e utilize segundo prescrições superiores os materiais disponibilizados pelo MEC, bem como se responsabilize por atingir os índices educacionais impostos pelas avaliações externas que se amplificaram, incluindo as crianças do ciclo de alfabetização (MELO, 2015, p. 7).

Processos avaliativos são importantes para acompanhamento dos/as estudantes e dos/as professores/as na escola do dia a dia. Todavia, o que se discute não é a extinção da avaliação, mas a forma como ela é feita. Se comprometidos com uma educação emancipatória, esses processos podem ser usados, pela escola, para garantir a melhoria do processo. Mas essa visão democrática da educação não combina com as avaliações externas propostas pelo MEC.

Segundo Freitas (2012), o que há são políticas educacionais que trabalham em três vertentes: responsabilização, meritocracia e privatização, conforme citado na seção anterior. O autor entende que avaliações como a ANA levam ao ranqueamento e que esse constitui o primeiro passo de um caminho que termina na privatização do ensino, transferindo para as empresas privadas o papel do Estado, que geralmente aparece como gestor ineficaz, já que não consegue fazer com que os/as alunos/as tenham boas notas. Mas segundo Freitas (2012), registra-se que notas altas não são sinônimo de qualidade na educação, por isso as avaliações externas são criticadas, já que trabalham apenas números, esquecendo de analisar o entorno social da criança e da escola.

O Pnaic e os processos avaliativos que dele fazem parte foram criados após o MEC ter constatado que, segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, “2,1 milhões das crianças de 7 a 14 anos de idade frequentavam escola e não sabiam ler e escrever” (IBGE, 2010, n.p). A figura 1 mostra percentuais bastante altos de analfabetismo até os oito anos de idade nas regiões Norte e Nordeste – o maior deles é em Alagoas (35%).

Figura 1 – Taxa de analfabetismo até os oito anos de idade por estado da federação



Observamos na figura 1 que Goiás apresentou uma taxa de analfabetismo de 9% em 2010, posicionava-se com grande distância em relação aos estados do Norte e do Nordeste. Esse índice o aproxima do estado vizinho Mato Grosso do Sul (8,8%) e corresponde a uma taxa inferior a brasileira, que era de 15,2%. Ao refletirmos criticamente sobre os dados apresentados, constatamos que o analfabetismo vai além de números e metas previstas nas políticas públicas educacionais, tendo relação com a área política e social, isso se explica, pelo fato, da população analfabeta no país se concentrar em regiões de extrema pobreza, fome, desemprego e miséria, como por exemplo, o nordeste brasileiro. Nesse sentido, acreditamos que os números são incapazes de demonstrar a real exclusão educacional que se estende por nosso país. No entanto, reconhecemos que o governo tem investido em políticas públicas para reduzir o analfabetismo, como está previsto no PNE, na meta 5 (alfabetizar as crianças até oito anos de idade) e meta 9 (elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais), mesmo assim, o país caminha a “passos de tartaruga”, com reduções irrisórias do analfabetismo a cada ano. É diante desse cenário, que pretendemos apresentar os resultados da ANA nas edições de 2013, 2014 e 2016, com o intento de analisar se a função estabelecida pelo Estado está sendo efetivada para melhoria do processo de ensino na alfabetização e redução do analfabetismo.

2.4 Avaliação Nacional da Alfabetização: uma reflexão sobre os resultados dos/as estudantes de Rio Verde-GO

Como já citamos anteriormente, a ANA é uma avaliação que visa contribuir para a melhoria do processo de alfabetização em língua portuguesa e matemática e em matemática nas escolas públicas brasileiras, para crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. De acordo com os documentos oficiais, os principais objetivos da ANA são:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) 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 (INEP, 2013a, p. 7).

No entanto, observamos que a ênfase dada em apenas duas disciplinas (língua portuguesa e matemática) ocasiona o que Freitas (2014) chama de “estreitamento curricular”. Nessa perspectiva, outras áreas de aprendizagem consideradas importantes para a formação e desenvolvimento das crianças são limitadas e, muitas vezes, deixadas de lado pelos/as docentes, que se dedicam a conteúdos medidos nas provas externas.

De acordo com os documentos oficiais, a ANA avalia também, aspectos entendidos como fundamentais no contexto escolar em que a criança está inserida, como por exemplo, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico. Assim;

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitado o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, em geral, e do processo de alfabetização, em particular (INEP, 2013a, p. 20).

Nos testes aplicados pela ANA em 2013 e 2014, os resultados de língua portuguesa (leitura) e matemática foram expressos em escalas de proficiência compostas por quatro níveis progressivos e cumulativos, denotando uma organização da menor para a maior proficiência (o nível 1 é o mais baixo e o nível 4, o mais alto). Em escrita, foram cinco níveis de desempenho. O MEC considerava que o/a aluno/a estaria proficiente quando atingisse o nível 2 em leitura e 3 em escrita e em matemática. De um ano para o outro, houve pequenas

modificações nas escalas de proficiência com ampliação dos conteúdos avaliados, principalmente em matemática, como mostram os quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Mudanças da interpretação da escala de leitura da ANA entre 2013 e 2014.

Níveis	Descrição (2013)	Mudanças (2014)
Nível 1 (até 425 pontos)	Os estudantes leem palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas ou não canônicas.	Avaliação da leitura de palavras com alternância de sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 (maior que 25 até 525 pontos)	Os estudantes identificam a finalidade de textos como convite, cartaz, receita e bilhete. Localizam informação explícita em textos curtos em gêneros como piada, poema e tirinha. Identificam o assunto de textos a partir do título ou da primeira linha em gêneros como poema e texto informativo.	A ANA incluiu nos testes a capacidade de localizar informações explícitas em textos de curiosidade científica.
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Os estudantes inferem o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizam informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificam o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Reconhecem significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.	Novamente aparece aqui o texto de curiosidade científica para ser lido pelos estudantes.
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Os estudantes são capazes de reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional e a relação de tempo em texto verbal, além de identificar o referente de pronome possessivo em poema.	Reconhecimento do advérbio de lugar e do pronome demonstrativo em fragmento de texto.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Inep (2015a, p. 40)

Quadro 4 – Mudanças da interpretação da escala de matemática da ANA entre 2013 e 2014.

Níveis	Descrição (2013)	Mudanças (2014)
Nível 1 (até 425 pontos)	Os alunos reconhecem representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano, horas e minutos em relógio digital e comparam medidas de comprimento em objetos do cotidiano.	Não houve mudanças
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Os alunos reconhecem nomenclatura de figura geométrica plana, valor monetário de cédula; completam sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos; comparam números naturais com até três algarismos não ordenados e resolvem problema de adição sem reagrupamento.	Foram incluídas, nos testes, as capacidades de identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas); comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento; resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.
Nível 3 (maior que 525 até 575 pontos)	Os alunos reconhecem frequências iguais em gráfico de colunas; calculam adição de duas parcelas com reagrupamento; associam valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; resolvem problema de subtração com números naturais de até dois algarismos.	A ANA avaliou se o estudante era também capaz de associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas ou mais de 4 linhas); completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos; calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos; resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.
Nível 4 (maior que 575 pontos)	Neste nível os alunos reconhecem composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras; calculam subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento; resolvem problema de subtração como operação inversa da adição com números naturais e problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semanas).	A ANA avaliou também as capacidades de ler medida em instrumento (termômetro); identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra; calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena).

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Inep (2015a, p. 26-27 e 91-92).

No relatório de análise dos resultados da ANA de 2013-2014, o Inep (2015a) informou que no primeiro ano foi feita apenas a interpretação pedagógica da escala de leitura, enquanto em 2014, no mesmo relatório, há uma divisão em duas escalas: uma de leitura e outra de escrita. O quadro 5 mostra os níveis de proficiência em escrita em 2014:

Quadro 5 – Interpretação pedagógica da escala de escrita – ANA 2014.

Níveis	Descrição
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Neste nível, se encontram os alunos que não escrevem as palavras ou produzem textos ilegíveis
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Neste nível, os estudantes escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras. Também não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Neste nível, os alunos escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Escrevem texto de forma incipiente. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Neste nível os estudantes escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas e articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Os alunos escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas e articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais.

Fonte: Inep (2015a, p. 66).

Assim, consideramos que, metodologicamente, quando um/a estudante atinge um determinado nível da escala, pressupõe que o/a aluno/a além de ter desenvolvido as habilidades referentes aquele nível, também desenvolveu as habilidades referentes aos níveis anteriores (INEP, 2015a).

A ANA foi aplicada pela primeira vez em novembro de 2013 e os testes foram realizados em um único dia. “Metade dos estudantes de cada turma respondeu ao teste de leitura e a outra metade, ao teste de matemática, sendo que todos responderam aos itens de produção escrita. Para a avaliação de 2013, foram utilizados 157 itens nas duas áreas avaliadas: 80 itens de múltipla escolha de matemática, 68 itens de múltipla escolha de leitura e nove itens de resposta construída de escrita. Cada teste de língua portuguesa continha 17 itens de leitura e três itens de produção escrita, totalizando 20 itens, enquanto cada teste de matemática continha 20 itens objetivos” (INEP, 2015a, p. 21).

“Para realização da avaliação de 2014 foram utilizados 169 itens nas duas áreas avaliadas: 80 itens de múltipla escolha de matemática, 80 itens de múltipla escolha de leitura e nove itens de resposta construída de escrita. Cada teste de língua portuguesa continha 20 itens de leitura e três itens de produção escrita, totalizando 23 itens, enquanto cada teste de matemática continha 20 itens objetivos” (INEP, 2015a, p.29).

Observa-se que a avaliação de conteúdos foi ampliada de 2013 para 2014, principalmente na área de língua portuguesa. A ANA foi destinada a crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas (urbanas e rurais) com o mínimo de 10 estudantes matriculados/as. Assim, “de acordo com os dados finais do Censo Escolar da Educação Básica, 2.617.867 estudantes brasileiros nessa condição estavam matriculados em 55.781 escolas em 2013” (INEP, 2015a, p. 21).

Desse total de alunos/as previstos/as, 2.258.624 (86,27%) participaram da ANA em 2013. Em 2014, o total de matrículas/as do 3º ano do ensino fundamental no Brasil foi de 3.053.470 alunos/as. Os testes da ANA foram aplicados em novembro, em dois dias consecutivos. Diferentemente de 2013, todos/as os/as estudantes participantes dessa edição responderam aos testes de matemática e língua portuguesa, tornando-a censitária.

Em 2014, observou-se que o Inep adotou uma avaliação censitária ao invés de optar por um modelo de amostragem. A opção pelo censo pode ser entendida como uma mostra do quanto são neoliberais os processos avaliativos no Brasil. Em seu blog, Freitas (2014c) retrata que, países que adotam a avaliação censitária são aqueles que trabalham com a proposta de responsabilização do/a professor/a e da escola.

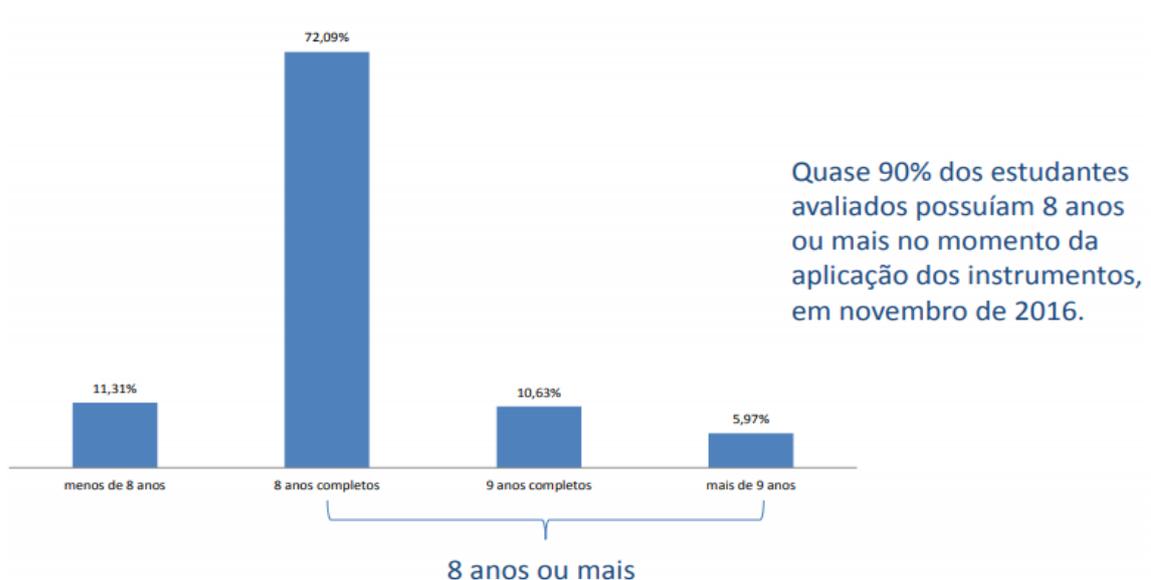
Sua filosofia educacional baseia-se no entendimento de que a escola vai mal porque os professores e gestores não realizam seu trabalho adequadamente. Daí o controle. Este é o problema: a teoria que informa a avaliação em larga escala. E não a existência da avaliação em larga escala, a qual se for feita de forma amostral cumpre sua função de orientar política pública tanto quanto a censitária (FREITAS, 2014c, n.p.).

Dessa maneira, a avaliação amostral para esse autor é mais confiável quando se pensa em uma educação de qualidade e não de imposição sobre a escola. “Há países que realizam o monitoramento das suas políticas públicas com avaliações amostrais. Para efeito de políticas públicas é suficiente” (FREITAS, 2014b, n.p.). Ademais, segundo o autor a avaliação amostral impediria a identificação de escolas e isso impossibilitaria a responsabilização.

As avaliações, na forma como têm sido feitas no Brasil, não agradam a todos/as os/as educadores/as e são um terror para alguns/as os/as alunos/as. O temor dos/as estudantes quanto a avaliação foi verificado em pesquisa por Alcântara et al. (2016). Nesse estudo, as autoras propuseram avaliações mediadoras para substituir práticas avaliativas que mexem com os sentimentos dos/as estudantes e verificaram que “em algumas situações se sentem fragilizados e incapazes, acabam por assumir posturas que podem se tornar barreiras no seu desenvolvimento cognitivo” (ALCANTARA et al, 2016, p. 20).

Entre 14 e 25 de novembro de 2016, aconteceu a aplicação da terceira edição da ANA para alunos/as regularmente matriculados/as no 3º ano do ensino fundamental. Participaram aproximadamente 48 mil escolas e 105 turmas, com 2.160.601 estudantes participantes dos testes de leitura e escrita e 2.206.625 alunos/as, os de matemática. Então, “A avaliação aplicada em 2016 cobriu quase todo o universo de escolas públicas que tinham 3º ano do ensino fundamental” (INEP, 2017, n.p), como mostra a figura 2.

Figura 2 – Percentual de participantes por idade – ANA 2016.



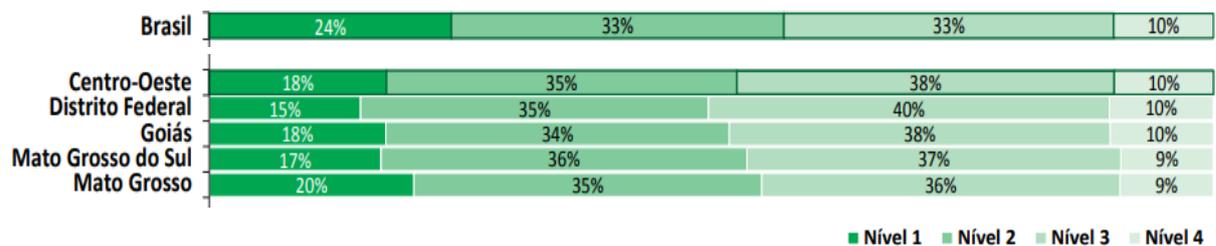
Fonte: Inep (2017)

Foram aplicados testes de leitura, escrita e matemática. Ambos os testes de leitura e matemática possuíam 20 questões objetivas, com quatro alternativas cada. O de escrita era composto por questões de resposta construída: o/a estudante deveria escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, a partir de uma imagem, e produzir um pequeno texto com base no comando da questão. (INEP, 2017).

2.4.1 Leitura

Os resultados (figura 3) de 2013, mostram que grande parte dos/as estudantes do Brasil (66%) estava concentrada no nível 2 ou no nível 3 da escala de leitura. Na região Centro-Oeste, todos os estados apresentavam a maior proporção de estudantes posicionada nos níveis 2 e 3 (média de 73%), superando o valor nacional. Em Goiás, o percentual foi de 72%, constituindo uma diferença de 6 pontos percentuais a mais em relação ao nacional.

Figura 3 – Distribuição percentual dos/as estudantes nos níveis de proficiência em leitura – ANA 2013.

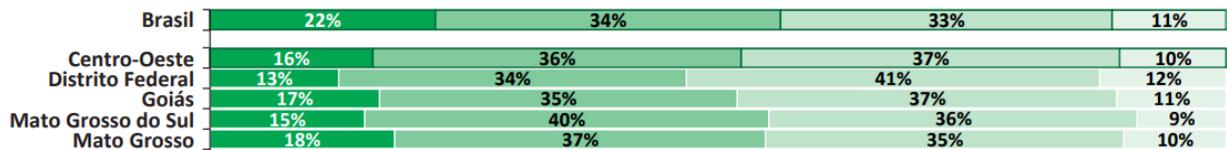


Fonte: Inep (2015a, p. 25).

No nível 4, o de maior proficiência, ficaram agrupados/as 10% dos/as alunos/as brasileiros/as e mesmo percentual de estudantes do Centro-Oeste e de Goiás. Visto que o MEC considerou proficientes aqueles/as que atingissem o nível 2 em leitura. Os resultados apontavam para 76% de aprovação no Brasil, 83% no Centro-Oeste e 82% em Goiás, somados os valores dos níveis 2, 3 e 4.

Em 2014, a maior parte dos/as estudantes brasileiros/as (67%) se concentrou nos níveis 2 e 3 de leitura, sendo superior o percentual na região Centro-Oeste (73%). No que diz respeito aos níveis com maior concentração de estudantes, todos os estados da região Centro-Oeste apresentaram maior proporção de participantes localizados nos níveis 2 e 3, com Goiás registrando 72%, como mostra a figura 4.

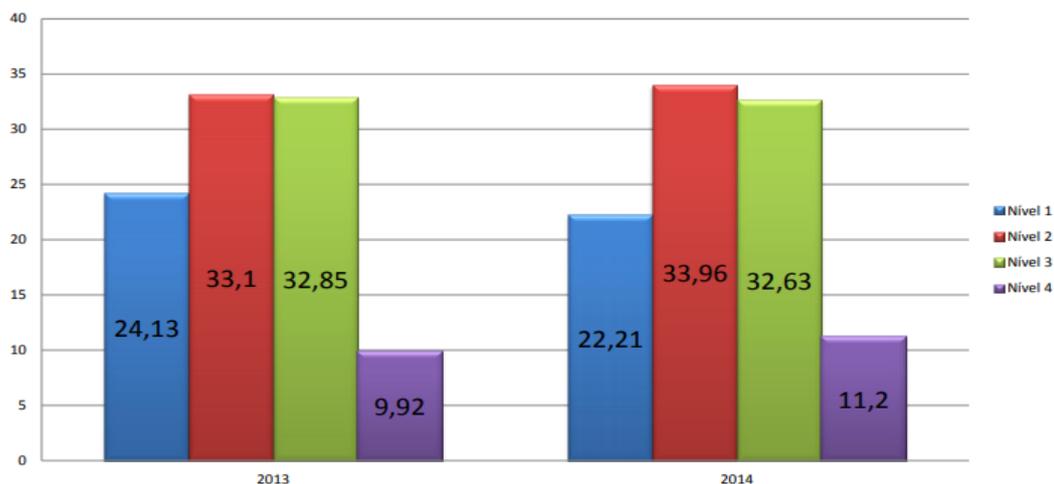
Figura 4 – Distribuição percentual dos/as estudantes nos níveis de proficiência em leitura – ANA 2014.



Fonte: Inep (2015a, p. 41)

Os dados²⁰ reunidos na figura 5 mostram que 22,21% dos/as alunos/as estavam no nível mais baixo de leitura em 2014. Isso significa que eles/as só eram capazes de ler palavras, mas não, de compreender frases e textos. Em 2013, 24,13% estavam nesse nível, o que sinalizou uma pequena evolução.

Figura 5 – Resultados percentuais do país em leitura – ANA 2013 e 2014.



Fonte: Inep (2015b)

No segundo nível, os/as alunos/as deveriam conseguir localizar informações explícitas em textos curtos, bem como reconhecer a finalidade deles, entre outras competências. Em 2014, 33,96% das crianças do 3º ano estavam nessa faixa de aprendizagem, contra 33,1% do ano anterior.

No nível 3, em que o/a aluno/a já infere sentidos em relações mais complexas (como a de causa e consequência), estavam 32,63% das crianças. Na primeira edição da prova, 32,85%

²⁰ Confrontando os dados das figuras 4 e 5, observam-se diferenças entre os percentuais brasileiros. No nível 1 de leitura na ANA 2014, por exemplo, aparecem 22,21% na figura 5 e 22% na figura 4. Isso se deve ao fato de os dados terem sido coletados em dois relatórios do Inep que adotaram cálculos diferentes. Na fonte identificada como Inep (2015a), os números aparecem inteiros e, na fonte Inep (2015b), os percentuais são apresentados com casas decimais. Isso também é notado em outros níveis de proficiência.

estavam nesse ponto da escala. O quarto nível mais alto de proficiência em que o/a aluno/a já dominava relações de tempo em texto verbal e identificava os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, por exemplo, reuniu 11,2% das crianças brasileiras. Houve evolução em relação a 2013, quando eram 9,92%.

Na edição da ANA de 2016, a interpretação dos dados, relativos ao desempenho, ficou mais clara com a identificação dos níveis adotados nas edições anteriores, de 2013 e 2014. Para o teste de leitura, foram estabelecidos quatro níveis: 1 (elementar), 2 (básico), 3 (adequado) e 4 (desejável), sendo que os dois primeiros indicam grau insuficiente de proficiência e os outros dois, suficiente, como se observa no Quadro 6.

Quadro 6 – Descrição dos níveis da escala de proficiência em leitura - ANA 2016.

Nível	Descrição do Nível	
1	ELEMENTAR	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
2	BÁSICO	INSUFICIENTE Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
3	ADEQUADO	
4	DESEJÁVEL	SUFICIENTE Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

Fonte: Inep (2017)

De acordo com os dados divulgados pelo Inep (2017), 54,73% dos/as alunos/as participantes da ANA, em 2016, ficaram nos níveis 1 e 2, sendo seu desempenho considerado insuficiente, enquanto 45,27% se localizaram nos níveis 3 e 4, portanto, com suficiente proficiência em leitura. Apesar de a insuficiência ser considerada bastante alta, teve leve redução, se comparada com a verificada em 2014, que foi de 56,17%. A região Centro-Oeste apresentou 51,22% de insuficiência, abaixo do valor nacional, e o percentual do estado de Goiás foi ainda menor (50,26%).

Durante videoconferência promovida pela plataforma Conviva Educação (2017) para discutir a ANA 2016 e a Política Nacional de Alfabetização, a diretora de Avaliação de Educação Básica do Inep, Luana Bergmann Soares (2017), ao falar sobre esses resultados, lamentou o fato de que “continuamos com cerca de um quinto das crianças no nível mais baixo de leitura, mesmo ao final de três anos de escolaridade”.

Resultados timidamente melhores em relação a nível nacional são percebidos quando se examinam os dados do município goiano de Rio Verde, comparando-os aos do país, da região Centro-Oeste e do estado de Goiás, conforme reunidos no quadro 7.

Quadro 7 – Percentuais em leitura – ANA 2016.

BRASIL - ANA 2016		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
		21,74	32,99	32,28	12,99
REGIAO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
Centro-Oeste	15,88	35,34	36,28	12,5	
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
Goiás	15,93	34,33	36,52	13,23	
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
Rio Verde	8,93	29,91	42,5	18,66	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Inep (2016)

Destaca-se o percentual de 61,16% de alunos/as das escolas de Rio Verde que figuraram os níveis 3 e 4 da escala de leitura (adequado e desejável), mostrando um desempenho superior ao do Brasil (que foi de 45,27%), ao do Centro-Oeste (48,78%) e ao de Goiás (49,75%). No entanto, acreditamos que esses dados apresentados, não significam igualdade de aprendizagem e a inexistência de baixo desempenho de estudantes, pois, uma avaliação externa como a ANA não consegue abranger a totalidade escolar e, buscar entender a realidade por meio de números, é um equívoco. Nessa mesma linha de pensamento, Francisco (2017) mostrou em sua pesquisa de mestrado que uma avaliação externa reproduz mais uma lógica competitiva do que auxilia na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no interior da escola e que um bom resultado, não informa sobre a não aprendizagem dos/as alunos/as, podendo esconder estudantes, que não aprendem, atrás de uma média alta.

Na edição de 2014, considerando suficientes os níveis 3 e 4, essas diferenças já haviam aparecido, pois Rio Verde apresentava 60,71% de proficiência suficiente contra 43,83% do

valor nacional, 47,71% da região e 48,1% do estado. A comparação entre país, região, estado e município é mostrada no quadro 8.

Quadro 8 – Percentuais em leitura – ANA 2014.

BRASIL - ANA 2014		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
		22,21	33,96	32,63	11,20
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
Centro Oeste	16,06	36,24	37,24	10,47	
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
Goiás	16,70	35,20	37,37	10,73	
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
RIO VERDE	7,62	31,66	45,19	15,52	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Inep (2014)

A tabela 2, que segue, expõe essas diferenças no confronto entre os resultados das quatro esferas e das duas edições da ANA (2014 e 2016).

Tabela 2 – Percentuais de proficiência em leitura nas edições da ANA 2014 e 2016.

Edição	Brasil		Centro-Oeste		Goiás		Rio Verde	
	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.
2014	43,83	56,17	47,7	52,3	51,9	48,1	60,71	39,28
2016	45,53	54,47	48,78	51,22	49,75	50,26	61,16	38,84

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados do Inep (2014, 2016)

Apesar dessa distância com os números das três esferas superiores, o desempenho de Rio Verde nas duas edições da ANA não é motivo de comemoração. Isso porque em dois anos, o nível de proficiência suficiente apresentou crescimento inexpressivo, de apenas 0,45 pontos percentuais, ou seja, o quadro se manteve praticamente inalterado entre 2014 e 2016. Essa análise comparativa, traçada entre as médias de desempenho nacional, estadual e municipal, a partir dos números divulgados pelo Inep, é análoga a que fazem às escolas e os/as professores/as na competição pelo alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação.

Saul (2015) entende que, longe de uma perspectiva de educação democrática e emancipatória, a qual avalia a aprendizagem do/a aluno/a expressa pelo domínio de habilidades

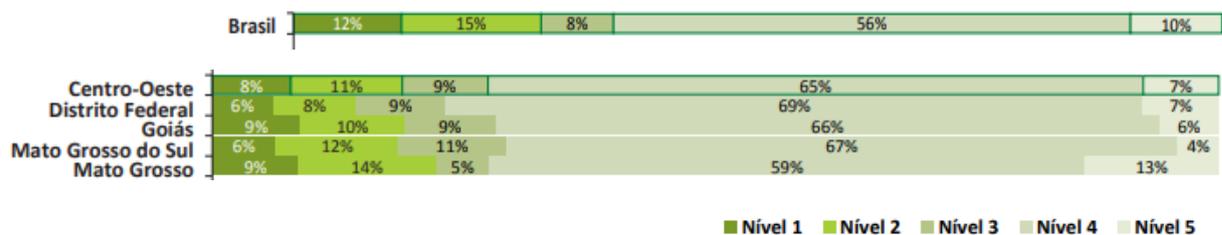
e conteúdos, avaliações como a ANA têm sido marcadas pela “lógica do controle técnico” e “visam a classificar alunos, escolas, professores, com a intenção de produzir rankings que servem tão somente aos propósitos do mercado” (SAUL, 2015, p. 1.310). Para a autora, “um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática torna-se incoerente ao defender propostas meritocráticas nas quais os índices resultantes de avaliações externas são os indicadores da qualidade da educação” (SAUL, 2015, p. 1310).

2.4.2 Escrita

A escala de escrita de 2014 sofreu alterações estruturais em relação a de 2013. Como foram adotadas metodologias diferentes para produzir os dados e construir a escala nos dois anos, não há possibilidade de comparar os resultados em escrita das duas edições.

Em âmbito nacional, os resultados do teste de produção escrita da ANA 2014 mostram maior concentração dos/as estudantes no nível 4 da escala de proficiência (56%). Todos os estados da região Centro-Oeste registraram médias superiores ao resultado nacional. A média dessa região foi de 65% e Goiás atingiu 66%, como disposto na figura 6.

Figura 6 – Distribuição percentual dos/as alunos/as nos níveis de proficiência em escrita – ANA 2014.



Fonte: Inep (2015a, p. 67)

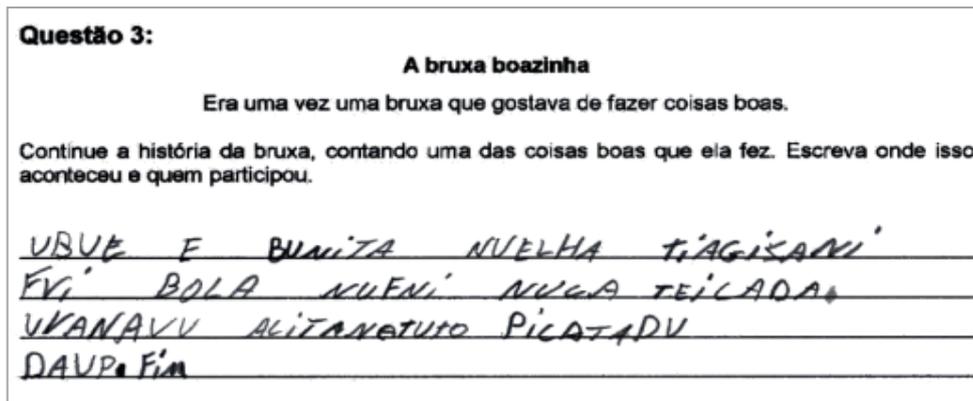
Na maioria dos municípios, em todas as regiões do Brasil, houve predominância de estudantes localizados/as no nível 4 de proficiência em escrita. Na região Centro-Oeste, o percentual de municípios que concentraram estudantes nesse nível superou os 97% (INEP, 2015a). O primeiro nível da escala de escrita concentrou os/as alunos/as que não conseguiram produzir um texto, deixaram em branco ou tentaram imitar a escrita com desenhos (INEP, 2015b), conforme exemplificam as figuras 7 e 8.

Figura 7 – Questão 2 aplicada aos/as estudantes na ANA 2014.



Fonte: Inep (2015c, p. 47)

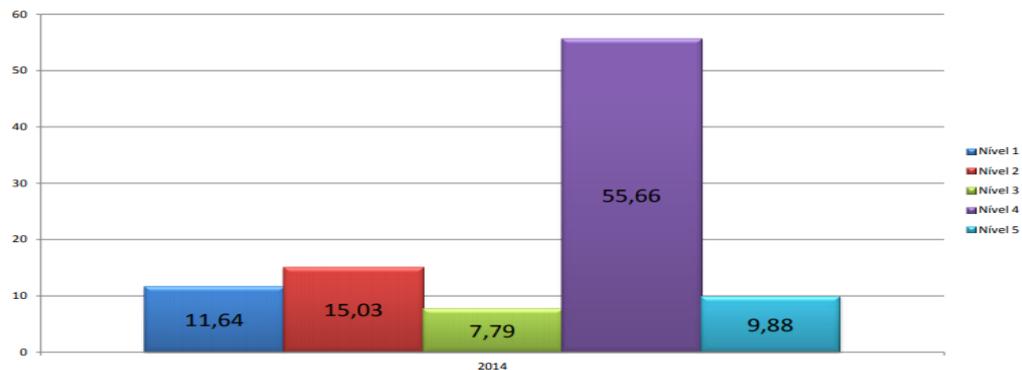
Figura 8 – Questão 3 aplicada aos/as estudantes na ANA 2014.



Fonte: Inep (2015c, p. 48)

Do total de crianças do 3º ano das escolas que fizeram a ANA, 11,64% estavam no nível 1, como se vê na figura 9.

Figura 9 – Resultados percentuais do país em escrita – ANA 2014.



Fonte: Inep (2015b)

O nível 2 reuniu os/as alunos/as que ainda trocavam as letras das palavras e, portanto, não produziam textos legíveis. Esse nível 2 concentrou 15,03% dos/as estudantes brasileiros/as. Já o nível 3 tinha 7,79% das crianças cuja pontuação na prova mostra que elas conseguiam escrever palavras com sílabas canônicas (consoante-vogal), mas com desvios de convenção de escrita. A produção textual desses/as alunos/as foi considerada inadequada à proposta da avaliação, já que o MEC considerou que o/a aluno/a estaria proficiente quando atingisse o nível 3 em escrita.

Já o nível 4, que apresentou o maior número de estudantes (55,66%), é aquele em que a aquisição do texto começa a ocorrer, mostrando fusão das ideias por meio de texto, mas ainda com inadequações na pontuação. No nível 5, o mais alto, estavam 9,88% dos/as alunos/as que escreveram textos adequados, com poucos desvios, mas característicos dessa fase de aquisição das habilidades de escrita (a maioria ortográficos) (INEP, 2015b).

Percebemos que poucos/as estudantes conseguiram escrever adequadamente um texto dentro do nível de aprendizado preconizado pelo MEC. Mas os números geralmente não são utilizados para dar subsídios para construção de políticas públicas educacionais que dialoguem com os agentes do processo. Educadores/as, coordenadores/as, pais/mães e alunos/as não são chamados a debater a melhor prática avaliativa.

Além disso, destacamos que as avaliações externas não levam em conta o contexto da vida do/a estudante. Luckesi (1996) afirma que o sistema avaliativo deve estar inserido em um contexto em que “as pré-condições socioculturais do educando permaneçam contentando-se apenas com os avanços que ele possa vir a demonstrar por essas condições já adquiridas, agindo a partir de um referencial não seletivo” (LUCKESI, 1996, p. 123).

No teste de escrita de 2016, foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável), consoante descrição no quadro 9.

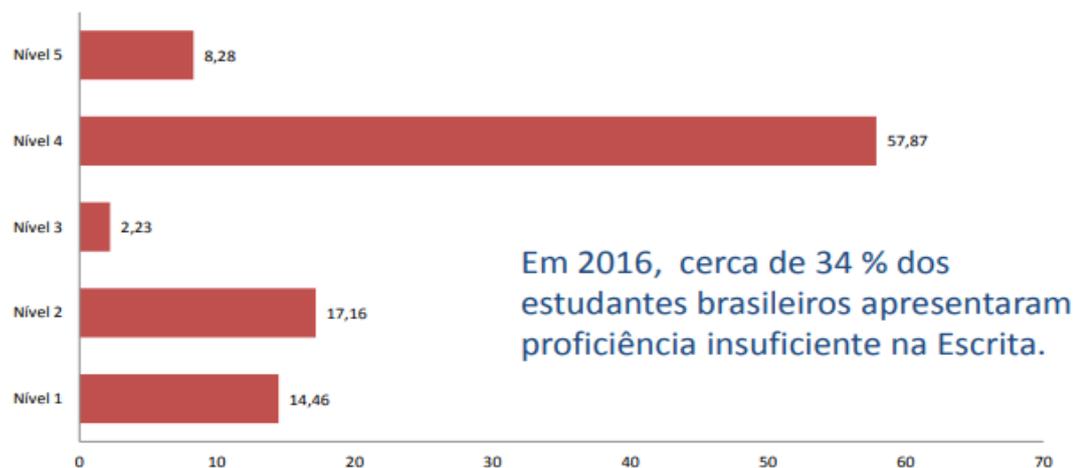
Quadro 9 – Descrição dos níveis da escala de proficiência em escrita - ANA 2016.

NÍVEL		Descrição do Níveis
NÍVEL 1 ELEMENTAR	INSUFICIENTE	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 ELEMENTAR		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 ELEMENTAR		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
NÍVEL 4 ADEQUADO	SUFICIENTE	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 DESEJÁVEL		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Inep (2017)

Com base nisso, os resultados de 2016, reunidos na figura 10, revelam que 66,15% dos/as estudantes estavam nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,85% dos/as alunos/as ainda estavam nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3.

Figura 10 – Resultados dos testes de escrita – ANA 2016.



Fonte: Inep (2017)

Nos resultados por região, o Centro-Oeste registrou 70,47% de alunos/as nos níveis 4 e 5 e 29,53% nos níveis 1, 2 e 3. Esses índices apontam insuficiência menor que a nacional. O estado de Goiás atingiu 69,13% na soma dos dois níveis de suficiência e 30,87% de insuficiência – menor que o percentual brasileiro. Os/as alunos/as com desempenho insuficiente não conseguiram escrever um texto ou produziram textos ilegíveis.

No que tange à cidade de Rio Verde-Goiás, destaca-se o percentual de 80,74% de alunos/as das escolas do município que atingiram os níveis 4 e 5 da escala de escrita (adequado e desejável), como se observa no quadro 10, evidenciando índices positivos de proficiência suficiente e superior aos registrados no Brasil que foram de 66,15%, no Centro-Oeste (70,74%) e em Goiás (69,13%).

Quadro 10 – Percentuais em escrita – ANA 2016.

BRASIL - ANA 2016	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	14,46	17,16	2,23	57,87	8,28
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Centro Oeste	9,92	16,77	2,84	61,94	8,53
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Goiás	10,94	16,86	3,08	59,95	9,18
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
RIO VERDE	5,72	10,71	2,82	63,08	17,66

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Inep (2016)

Dados como os de Rio Verde são encontrados em vários municípios brasileiros, o que não significa dizer que esses tenham mais qualidade no ensino. Não há indicadores que possam confirmar que o município rioverdense possui uma educação melhor em relação ao país ou à região a que pertence. Geralmente, dados como esses são usados para ranqueamento. Dessa forma, é facilmente verificado nos principais jornais e revistas do país (quadro 11), que cada vez que o governo divulga um resultado de avaliação da educação, demonstra esse direcionamento para o ranking.

Quadro 11 – Manchetes de notícias publicadas na mídia.

Jornal/Revista	Manchete	Data
Exame	Educação brasileira fica entre 35 piores em ranking global	Out. 2013
BBC Brasil	Educação básica ruim joga Brasil no grupo dos ‘lanternas’ em ranking de capital humano	Jun. 2016
Veja	Em ranking da educação com 36 países, Brasil fica em penúltimo	Fev. 2017
Globo	Índices de aprendizagem revelam desigualdade; veja ‘ranking’	Ago. 2018

Fonte: Elaborado pela autora em consulta a jornais e revistas

E em meio a tantas reportagens sobre ranking, uma é divulgada na contramão do que se vê na imprensa brasileira. Com o título “Cingapura elimina ranking de notas para estimular aprendizado”, a revista *Época* explica por que aquele país decidiu “ajustar as estruturas de avaliação escolar nos níveis primário e secundário a partir de 2019” (ÉPOCA, 2018, n.p.). Segundo a reportagem, deixará de existir nos relatórios a posição do/a aluno/a em relação à turma.

A decisão do Ministério da Educação de Cingapura alega que o fim do ranqueamento vai fazer com que os/as alunos/as se concentrem “em seu progresso de aprendizado” e que tenham mais tempo e espaço para “fortalecer o desenvolvimento holístico, a autodescoberta e o aprendizado engajado” (ÉPOCA, 2018, n.p.).

Segundo a reportagem, a partir de 2019, os/as professores/as farão avaliações a partir de discussões, trabalhos de casa e questionários, trabalhando com *feedbacks* que estimulem e melhorem o aprendizado. “Alunos mais velhos de escolas primárias e secundárias terão as notas arredondadas em cada disciplina. Com o número inteiro, o objetivo é reduzir o foco exagerado nos resultados acadêmicos” (ÉPOCA, 2018, n.p.).

Dessa forma, uma avaliação que leve em conta o entorno do/a estudante, sua condição socioeconômica, seu cotidiano e as relações que tem com a família e a escola não acaba resumida em números. Para Luckesi (2000), qualificar a aprendizagem é possível desde que se tenha:

[...] clara, de um lado, a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua consequente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos (LUCKESI, 2000, n.p.).

Na edição de 2014, Rio Verde apresentou 85,89% de proficiência suficiente em relação a 65,54% do valor nacional, 72% da região e 71,84% do estado, superando o desempenho dessas três esferas, conforme se vê no quadro 12.

Quadro 12 – Percentuais em escrita – ANA 2014²¹.

BRASIL - ANA 2014		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
		11,64	15,03	7,79	55,66	9,88	
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5		
Centro Oeste	9%	10%	9%	66%	6%		
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5		
Goiás	8,80	10,32	9,05	65,95	5,89		
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5		
RIO VERDE	3,58	4,76	5,78	74,87	11,02		

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Inep (2014, 2015a)

A tabela 3, que segue abaixo, exibe essas diferenças, apresentando os percentuais de proficiência suficientes e insuficientes de Rio Verde comparados aos resultados do Brasil, do Centro-Oeste e de Goiás nas edições da ANA de 2014 e 2016.

Tabela 3 – Percentuais de proficiência em escrita nas edições da ANA 2014 e 2016.

Edição	Brasil		Centro-Oeste		Goiás		Rio Verde	
	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.
2014	65,54	34,46	72	28	71,83	28,17	85,89	14,11
2016	65,15	33,85	70,47	29,53	69,13	30,87	80,74	19,26

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep (2014, 2015a, 2016)

Percebe-se que, mesmo tendo registrado valores maiores que os das três outras esferas, nas duas edições da ANA, o município de Rio Verde diminuiu em 5,15% a proficiência suficiente de seus/as estudantes entre 2014 e 2016, liderando a escala descendente do

²¹ Os dados relativos à região Centro-Oeste foram transcritos de Inep (2015a) e não dos microdados ANA 2014 (INEP, 2014), como os demais, porque detectamos um erro nesses microdados. No arquivo do Inep (2014), os percentuais são outros: 19,09 (nível 1), 35,77 (nível 2), 20,62 (nível 3), 24,52 (nível 4) e 7,81 (nível 5), que totalizam 107,81% e diferem dos dados apresentados anteriormente na apresentação dos resultados da ANA 2014. Por isso, os valores do Centro-Oeste, no quadro 12, aparecem sem casas decimais.

desempenho brasileiro na escrita (redução de 0,39% no índice de proficiência) e também do Centro-Oeste (menos 1,53%) e Goiás (menos 2,71%).

Nesse contexto de queda, infere-se aumento dos percentuais de alunos/as que não conseguiram escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, com maiores proporções de erros ortográficos em palavras com sílabas complexas, estudantes que escreveram de forma inadequada, não conseguindo dar continuidade a uma narrativa, com desvios na pontuação e alguns desvios ortográficos.

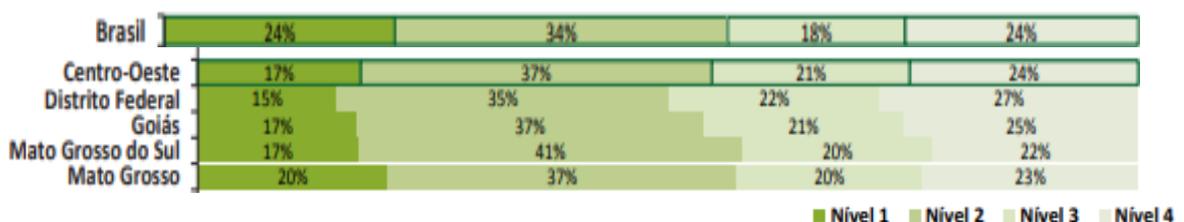
Os números mostram que a mesma situação de insuficiência dos resultados observados em 2014 repetiu-se em 2016. A maioria dos/as alunos/as não conseguiu contar uma pequena história em texto legível, com conectivos corretos. Em 2016, o nível 5 abrangeu 8,28% dos/as alunos/as, quase 2% abaixo do índice de 2014 que foi de 9,88%.

Se a maioria dos/as alunos/as não consegue escrever ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas, se não há melhorias no desempenho em dois anos, a exterioridade da avaliação se mostra inútil, como observa Lima (2015). Para esse autor, o regime da exterioridade, influenciada por modelos de gestão privada, submete as escolas a “[...] metas quantificáveis com precisão, as comparações de *performance*, a exercícios contabilísticos e de mensuração pretensamente capazes de induzir a competitividade e, por essa via, a melhoria da qualidade” (LIMA, 2015, p. 1342).

2.4.3 Insuficiência em matemática

A figura 11 mostra que, em 2013, a maior parte dos/as estudantes brasileiros/as (58%) se concentrou nos dois primeiros níveis da escala de matemática, ou seja, foram considerados/as não proficientes pelo MEC. A região Centro-Oeste congregou 54% de seus/suas estudantes nos níveis 1 e 2 e Goiás apresentou igual resultado.

Figura 11 – Distribuição percentual dos/as alunos/as nos níveis de proficiência em matemática – ANA 2013.



Fonte: Inep (2015a, p. 28)

O resultado foi considerado preocupante pelo então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro. Em 2015, quando saíram os resultados, o ministro disse que “o quadro em matemática é pior do que nos outros” e que seria preciso utilizar os resultados para se realizar melhoras nos índices (RIBEIRO 2015 apud MATSUKI, 2015, n.p.)

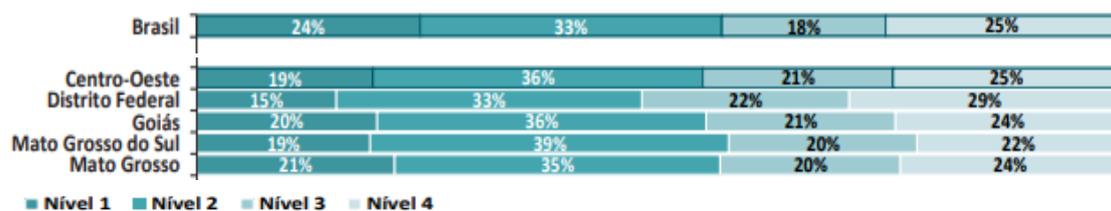
O MEC, pelo que se pode entender da fala do ministro, preocupou-se em melhorar os índices, quando na verdade, teria que melhorar os caminhos que levam ao que Luckesi (2000) chama de avaliação “amorosa”.

A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente (LUCKESI, 2000, n.p.).

Uma vez feito o diagnóstico, segundo Luckesi (2000), é necessária, a tomada de decisão, ou seja, “a avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. [...] só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação” (LUCKESI, 2000, n.p.). O que ocorre quando o diagnóstico não serve para uma tomada de decisão é a pequena variação de níveis cada vez que se faz uma avaliação.

Em 2014, o desempenho dos/as estudantes brasileiros/as em matemática se concentrou nos dois primeiros níveis que congregaram 57% dos/as participantes da avaliação. A região Centro-Oeste teve 55% de alunos/as nos níveis 1 e 2 e Goiás registrou 56% – percentuais pouco inferiores ao do país. Esses dados estão reunidos na figura 12.

Figura 12 – Distribuição percentual de alunos/as nos níveis de proficiência em matemática – ANA 2014.

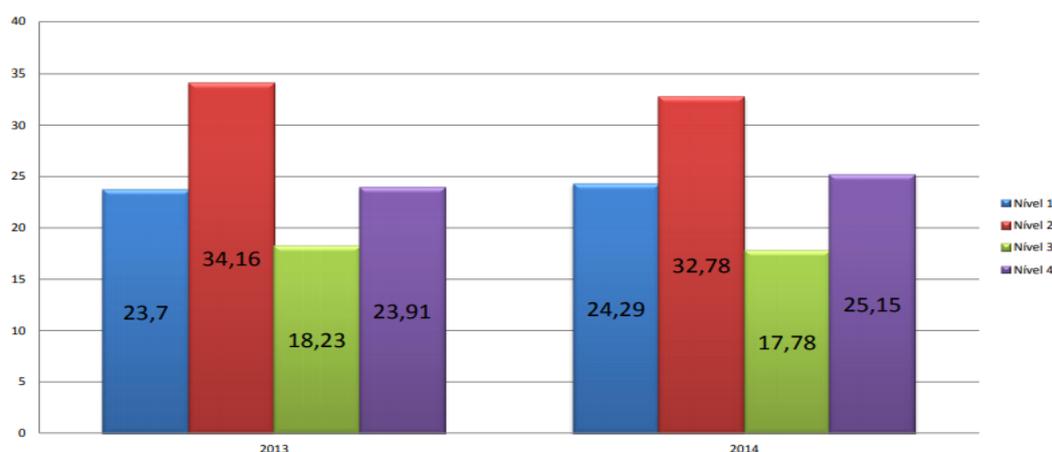


Fonte: Inep (2015a, p. 94).

De acordo com os critérios do MEC, 43% dos/as alunos/as brasileiros/as (somados/as os/as dos níveis 3 e 4) tiveram proficiência considerada adequada em matemática – a região Centro-Oeste com 46% e Goiás com 45%.

No nível 1 da escala, as crianças do fim do ciclo de alfabetização conseguem ler as horas em relógios digitais e medidas em instrumentos (como termômetros e réguas), por exemplo. Segundo os dados do Inep (2015b)²², 24,29% das crianças estavam nesse nível, contra 23,7% da edição passada da prova, como se observa na figura 13.

Figura 13 – Resultados percentuais do país em matemática – ANA 2013 e 2014.



Fonte: Inep (2015b)

No nível 2, ficaram 32,78% dos/as alunos/as (em 2013, eram 34,16%). Nessa faixa de proficiência, as crianças conseguiam fazer as operações de adição (com até três algarismos) ou subtração (com até dois algarismos), mas sem reagrupamento. Elas também reconheciam as figuras geométricas planas pelas respectivas nomenclaturas.

O nível seguinte é o dos/as alunos/as capazes de completar sequências numéricas decrescentes (de números não consecutivos) e identificar frequências iguais em gráfico de colunas. Nele estavam 17,78% das crianças que fizeram a ANA 2014. Em 2013, eram 18,23%.

No ponto mais alto da escala, ficaram 25,15% dos/as alunos/as (23,91% na edição anterior da prova). No nível 4, os/as alunos/as identificavam categorias associadas a frequências específicas em gráficos de barra e também calculavam operações de adição de duas parcelas de até três algarismos (com mais de um reagrupamento na unidade e na dezena).

²² Cabe observar que, no documento referido como Inep (2015b), os percentuais são apresentados com casas decimais e no documento Inep (2015^a) eles aparecem inteiros. Por isso a diferença entre as figuras 11 e 12 (que expõem 24% de estudantes no nível 1 da escala de matemática da ANA em 2013 e 2014) e a figura 13 (que mostra os percentuais de 24,29% e 23,7%, respectivamente). O mesmo ocorre em relação aos outros níveis de proficiência.

No ano de 2016, foram estabelecidos quatro níveis para os testes de matemática: 1 e 2 (elementares), 3 (adequado) e 4 (desejável), descritos no Quadro 13.

Quadro 13 – Descrição dos níveis da escala de proficiência em matemática - ANA 2016.

Nível	Descrição do Nível	
1	ELEMENTAR	Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial; Contar objetos dispostos em forma organizada ou não; Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.
2	ELEMENTAR	INSUFICIENTE Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; Completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos; Resolver problema de adição sem reagrupamento.
3	ADEQUADO	SUFICIENTE Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso. Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento. Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso. Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar e problema de divisão com ideia de repartir.
4	DESEJÁVEL	Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semana).

Fonte: Inep (2017)

No ano de 2016, cerca de 54,46% dos/as estudantes brasileiros/as ainda se encontravam abaixo do desempenho desejável, figurando nos níveis 1 e 2 *versus* um percentual de 45,53% entre os níveis 3 e 4. Observamos, portanto, um desempenho de apenas 2,6 pontos percentuais, superior ao verificado em 2014, quando 42,93% dos/as estudantes se posicionaram entre os níveis adequado e desejável e 57,07% ficaram nos níveis mais baixos.

Assim, o percentual de insuficiência da região Centro-Oeste (51,91%) foi inferior ao nacional. Goiás teve 51,45% de alunos/as nessa situação e 48,55% nos níveis 3 e 4. Nesse aspecto, houve um desempenho timidamente melhor que o nacional e o da região, que foi de 48,09%.

No quadro 14, destaca-se o percentual de 55,96% de alunos/as das escolas de Rio Verde que figuraram nos níveis 3 e 4 da escala de matemática (adequado e desejável), em um desempenho superior ao do Brasil, ao do Centro-Oeste ao de Goiás.

Quadro 14 – Percentuais em matemática – ANA 2016.

BRASIL - ANA 2016				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	22,98	31,48	18,42	27,11
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Centro-Oeste	17,81	34,1	20,7	27,39
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Goiás	17,66	33,79	21,07	27,48
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Rio Verde	12,13	31,91	21,46	34,5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Inep (2016)

Na edição de 2014, Rio Verde apresentou 55,75% de proficiência suficiente em relação a 42,93% do valor nacional (diferença para mais de 12,82%); 46% do Centro Oeste (diferença para mais de 9,75%) e 44,79% do percentual de Goiás (superior em 10,96%), conforme mostra o quadro 15.

Quadro 15 – Percentuais em matemática do Brasil, Centro-Oeste, Goiás e Rio Verde – ANA 2014²³.

BRASIL - ANA 2014				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
	24,29	32,78	17,78	25,15
REGIÃO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Centro Oeste	19%	36%	21%	25%
UF	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Goiás	19,56	35,65	20,53	24,26
NOME DO MUNICÍPIO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
RIO VERDE	11,41	32,84	22,64	33,11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do Inep (2014, 2015a)

A tabela 4 reúne esses percentuais relativos às edições de 2014 e 2016 da ANA.

²³ Novamente aqui se buscam os dados do relatório do Inep (2015a), por detectar divergência com os microdados ANA 2014 (INEP, 2014) que apresentam os seguintes valores percentuais: 11,07 (nível 1), 8,5 (nível 2), 65,13 (nível 3) e 7,49 (nível 4), totalizando 92,19%.

Tabela 4 – Percentuais de proficiência em matemática nas edições da ANA 2014 e 2016.

Edição	Brasil		Centro-Oeste		Goiás		Rio Verde	
	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.	suf.	insuf.
2014	42,93	57,07	46	55	44,79	55,21	55,75	44,25
2016	45,53	54,47	48,09	51,91	48,6	51,4	55,96	44,04

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados do Inep (2014, 2015a, 2016)

Nota-se que a evolução da proficiência suficiente em matemática foi ínfima em Rio Verde: aumento de apenas 0,21% contra 2,6% no Brasil, 2,09 no Centro-Oeste e 3,81% em Goiás. Dessa forma, notamos que tais resultados continuam sendo apenas números. Índices com aumento ou redução de um ano para o outro, municípios que melhor ou pior pontuam podemos inferir que tudo isso tem a ver com a forma como a avaliação é feita. Percebemos, assim que o Estado se exclui da sua responsabilidade com o processo e repassa para as escolas a “culpa” pelos níveis insuficientes, como se a escola fosse algo exterior ao sistema nacional de educação.

Para esse debate, Francisco (2017), ao pesquisar os impactos das avaliações externas na alfabetização apresenta relevante contribuição. A autora questiona se é possível “[...] as provas nacionais indicarem o nível de aprendizagem de alunos que vivem e convivem com diferentes conhecimentos e culturas” e analisa que as escolas, a partir das avaliações de larga escala, “assumem uma autonomia fictícia, pois recaem sobre elas as responsabilidades diante dos resultados, sem que elas tomem parte nas decisões sobre os conteúdos avaliativos” (FRANCISCO, 2017, p. 37).

Lima (2015) reforça esse entendimento ao dizer que a educação passou a importar, da economia e da gestão, novas teorias e metodologias avaliativas, com destaque para a gestão da qualidade total e para os processos de garantia da qualidade. Nessa perspectiva, verifica-se que:

[...] a política pelos resultados avaliados arrisca-se a despolitizar a ação política, naturalizando o processo de decisão, como se este representasse um processo predominantemente técnico-instrumental, típico de uma pós-democracia gestonária, em busca da decisão ótima, através do cálculo racional, segundo a teoria padrão da decisão. [...] De tal forma que, para professores e alunos, as novas modalidades de avaliação e de garantia da qualidade tendem a evidenciar uma natureza estranha, hierárquica, externa e heterônoma, atribuindo-lhes o papel de objetos, mais do que o de sujeitos, da avaliação (LIMA, 2015, p. 1342).

Na análise de Lima (2015, p. 1342), o cenário atual mostra uma “situação que se aproxima de muita avaliação para pouca, ou nula, autonomia das escolas” e que indica a dimensão política e ideológica da avaliação “ao desligar-se da realidade e produzir sobre ela

uma espécie de máscara, ou de névoa, que dificulta a sua apreensão crítica”. Isso acarreta uma visão míope ou turva sobre os reais problemas da educação, mesmo porque, “como é reconhecido pelos profissionais de educação [...], as dimensões mais importantes da acção educativa só são reconhecíveis do seu interior, escapando, em grande parte, aos olhares avaliativos autorizados do seu exterior” (CORREIA; FIDALGO; FIDALGO, 2011, p. 45).

Em três edições (2013, 2014 e 2016) a ANA divulgou muitos números e pouco resultado em termos de qualidade. Freitas (2018) retrata que esse pouco resultado não gera qualidade e geralmente vem acompanhado de efeitos negativos, como padronização cultural, segregação e destruição da escola pública. Segundo Werle (2010), às avaliações externas como a ANA, não transformam as práticas pedagógicas, nem modificam os sistemas educativos, pois, são incapazes de expressar a multiplicidade dos afazeres docentes e das escolas e suas comunidades. O próprio documento da ANA deixa explícito que esse instrumento avaliativo não possibilita medir a totalidade de aspectos envolvidos na alfabetização e menciona que “essa avaliação se destina a aferir alguns aspectos do letramento, não em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2013a, p.10).

Da análise dos dados e das discussões acerca dos impactos das avaliações externas na educação brasileira, observamos que os resultados da ANA, em Rio Verde, nada diferem de tantos outros espalhados pelo país. Se alunos/as vão bem em matemática e mal em escrita, ou vice-versa, isso não indica que exista melhor ou pior qualificação nesta ou naquela escola, pois números não indicam igualdade de aprendizagem. Verificamos, então, que na realidade, há uma avaliação quantitativa, uma sucessão de números que não respeitam a complexidade do sistema educacional. A ANA como esta posta nas instituições escolares se torna um mero indicador para testar a exclusão e cravar a marca do controle e da regulação do Estado sobre as escolas, sujeitos sociais e institucionais, não tendo efeito algum na formação plena dos indivíduos e melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, defendemos uma ANA que prime por questões formativas comprometidas de fato com a aprendizagem dos/as estudantes e não uma prática avaliativa voltada para geração de dados e números, pois acreditamos que os números são incapazes de demonstrar a realidade e complexidade de todo o sistema educacional.

Diante desse cenário, na próxima seção, buscamos ouvir os sujeitos institucionais e sociais, em diálogo com os/as autores/a citados/as no decorrer das seções, a fim de identificar a concepção que essas pessoas, possuem a respeito da ANA e como lidam com essa prática avaliativa no cotidiano escolar.

3. O QUE PENSAM PROFESSORES/AS, COORDENADORAS PEDAGÓGICAS, GESTORES/AS, MÃES, ESTUDANTES E SECRETÁRIAS ESCOLARES SOBRE A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA

O objetivo deste capítulo é analisar a concepção que os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem têm a respeito da ANA e como lidam com essa prática avaliativa no seu cotidiano escolar. Para chegarmos a essa compreensão, foram aplicados questionários a cinquenta professores/as da rede municipal de educação de Rio Verde (GO) que atuaram no 3º ano do ensino fundamental em 2016, 27 coordenadoras pedagógicas e 24 gestores/as que, de forma direta ou indireta, tiveram alguma experiência com a ANA. Foram realizadas, também, entrevistas com professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as, mães, estudantes e secretárias escolares em duas escolas da rede municipal de educação.

Os resultados obtidos no Ideb de 2015 serviram como critério de escolha das escolas para realização das entrevistas. Assim, selecionamos uma escola de nível elevado e uma de nível baixo, com o intento de compreender as concepções desses sujeitos sobre as práticas de avaliação externa e observar se há divergências ou concordâncias nas opiniões das pessoas que estão em uma escola com índices altos e as que vivenciam o cotidiano em uma escola com índices baixos.

A análise das respostas não leva em conta apenas as frases. Foram feitas algumas inferências dos efeitos de sentido, a partir do que está contido nas falas, considerando o lugar social, a partir dos cargos exercidos na escola e o contexto histórico no qual estão inseridas essas pessoas.

3.1 Breve contextualização da rede municipal de ensino de Rio Verde-GO

O município de Rio Verde está localizado no interior de Goiás, na região Centro-Oeste a 220 km de distância da capital do estado, Goiânia, e a 420 km de Brasília. De acordo com os dados do IBGE (2010), é o quarto município mais populoso do Estado de Goiás com uma população de 176.424 habitantes, distribuída em uma área de 8.338 km², com densidade demográfica de 21, 05 hab/ km².²⁴

²⁴ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/rio-verde/panorama>> Acesso em: 25 out.2018.

Figura 14 – Localização do município de Rio Verde- GO.



Fonte: Revista Brasil- EBC (2016). Disponível em: <http://mineiros.com/municipios-novos-goias>. Acesso em 30 de maio de 2018.

Conhecida como a capital do agronegócio, Rio Verde se destaca como o município mais rico em produção agropecuária do país, segundo a Secretaria Estadual de Gestão e Planejamento – Segplan, em parceria com o IBGE, o município é o maior produtor de soja de Goiás, sendo também destaque na produção de carnes (aves e suínos) e o terceiro em rebanho bovino. O grande marco de arrancada para o crescimento da cidade aconteceu na década de 1970, com a abertura do cerrado para a agricultura, o que atraiu agricultores/as de várias regiões do país, especialmente de São Paulo e do Sul e com eles/as vieram novas tecnologias, recursos e experiências que transformaram Rio Verde em referência nacional. No entanto, apesar do município apresentar um expressivo avanço econômico e um elevado ritmo de crescimento, não podemos afirmar que houve desenvolvimento, pois, junto com essas transformações, problemas sociais também emergiram. Em um estudo realizado sobre a transformação econômica da cidade de Rio Verde, Macedo (2013) constatou em sua pesquisa, que o elevado crescimento econômico e demográfico da cidade apresentou problemas, até então, observáveis em cidades metropolitanas:

[...] modificação acelerada no processo de uso e ocupação do solo rio-verdense; aumento das pressões ambientais pela ocupação de áreas de preservação por parte de uma parcela da população que não consegue moradia; aumento das demandas sobre bens e serviços humanos; elevação do custo de vida; crescimento do déficit habitacional; aumento da segmentação e segregação urbana; formação de um *lumpem*²⁵ que não se insere no mercado de trabalho e que passa a viver à margem da lei, ocupando ruas e determinados locais da cidade, inclusive com uso frequente de entorpecentes; elevação dos índices de criminalidade que tornaram Rio Verde um dos mais violentos municípios do interior de Goiás (MACEDO, 2013, p. 43).

O fato é que, no senso comum, a ideia de crescimento econômico, tem relação com desenvolvimento, prosperidade e riqueza. As pessoas não entendem e/ou esquecem, que o próprio sistema capitalista é excludente, que o crescimento econômico não é para todos/as, e que favorece apenas uma pequena parcela da população.

Toda essa força econômica, propiciou a instalação de grandes empresas no município, tais como: a maior unidade da Brasil *Foods* – BRF, Comigo, Grupo Cereal, Orsa Celulose, Brasilata, Grupo Tec Agro, Grupo Décio e Mafrig, o que resultou em um acelerado crescimento na economia e um alto fluxo migratório, que contribuíram com o rápido crescimento demográfico. Contudo, percebemos um contraste brutal em um município de economia agroindustrial tão pujante, uma vez que a cidade apresenta um grande índice de desemprego, pobreza e desigualdade. Segundo os dados do IBGE (2010), o município conta com uma taxa de 22,1% de pessoas desempregadas, em relação a população total. Outro índice a ser destacado é a taxa de analfabetismo, pois existe na cidade em torno de 8.416 pessoas analfabetas (acima de 15 anos). No entanto, apesar de apresentar um alto contingente de pessoas que ainda não sabem ler e escrever, o município de Rio Verde apresenta uma taxa inferior (6,25%), em relação à média nacional (9,37%). Nesse sentido, fazemos o seguinte questionamento: até que ponto o crescimento econômico da cidade (crescimento para quem?), resulta em impactos positivos em âmbito social?

Em sua tese de doutorado, Rodrigues (2013) expõe bem essa questão ao apresentar uma pesquisa sobre a desigualdade em Rio Verde. Para ela, esse “crescimento econômico não foi acompanhado de reformas sociais e políticas”, existindo “uma forte concentração de renda pelos grupos dominantes” (RODRIGUES, 2013, p. 23). Assim, o desequilíbrio e a injustiça social são citados pela estudiosa a partir da análise de que cidades que se tornaram polos econômicos, como Rio Verde, mostram um descompasso com o direito à cidade como elemento de dignidade humana.

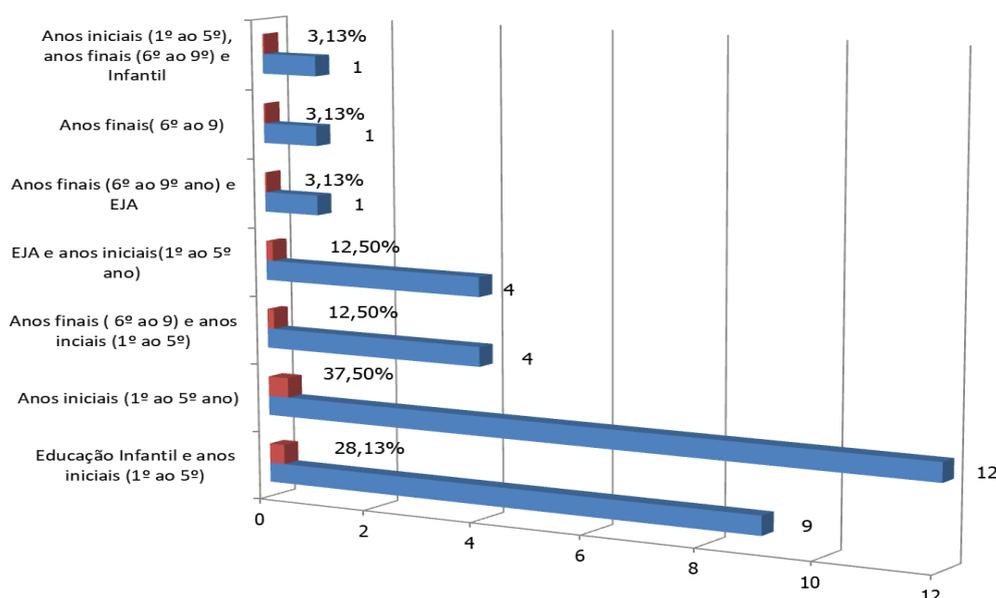
²⁵ O termo foi traduzido por Karl Marx e Friedrich Engels em *A ideologia Alemã* (1845), como “homem trapo”.

No âmbito da educação, Rio Verde possui 42 unidades escolares na rede municipal de educação, sendo 32 na zona urbana e dez na zona rural. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2016 a rede municipal atendeu aproximadamente 24 mil estudantes. Dentre este quantitativo, 5.589 estudantes se encontravam matriculados/as na educação infantil, 889 no EJA e 17.110 no ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Só no ciclo da alfabetização, do 1º ao 3º ano, havia aproximadamente 9.500 estudantes matriculados/as os quais correspondem a 39,58% do total de discentes atendidos/as pela rede de ensino. A cidade conta com mais de 1.200 professores/as, sendo que, encontram-se lotados aproximadamente 128 desses/as profissionais no ciclo da alfabetização, valor este que corresponde a 10,66% de todos/as os/as profissionais da rede. O município também oferece educação pública e gratuita para crianças de 0 a 3 anos, com um quantitativo de 14 creches que, só em 2016, atendeu 875 crianças de 0 a 2 (berçário I e II) e 841 crianças de 2 a 3 anos (maternal I e II) perfazendo um total de, 1.716 atendimentos em creches municipais. Na pré-escola, foram atendidas 1.631 crianças de 3 a 4 anos (Infantil I) e 2.242 de 4 a 5 anos (Infantil II). A partir do ano de 2017 houve uma reconfiguração das nomenclaturas e foram extintas as terminologias berçário e maternal. Assim, a educação infantil passou a ser representada pela nomenclatura “Infantil”, atendendo do Infantil I ao Infantil V.

Para esse estudo, a pesquisa foi desenvolvida em vinte e sete escolas municipais de ensino fundamental de 1º ao 5º ano, situadas na zona urbana do município de Rio Verde. Do total de 32 escolas urbanas, apenas cinco não participaram da pesquisa, duas por não oferecerem o ensino fundamental de (1º ao 5º ano), uma por ter sido inaugurada recentemente e outras duas por opção de não participar. Dessa forma, participaram da pesquisa 84,37% das escolas convidadas.

A rede municipal de educação do município de Rio Verde-GO oferece educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino de Jovens e Adultos – EJA, conforme mostra a figura 15.

Figura 15 – Níveis de ensino das escolas municipais urbanas de ensino fundamental.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da pesquisa.

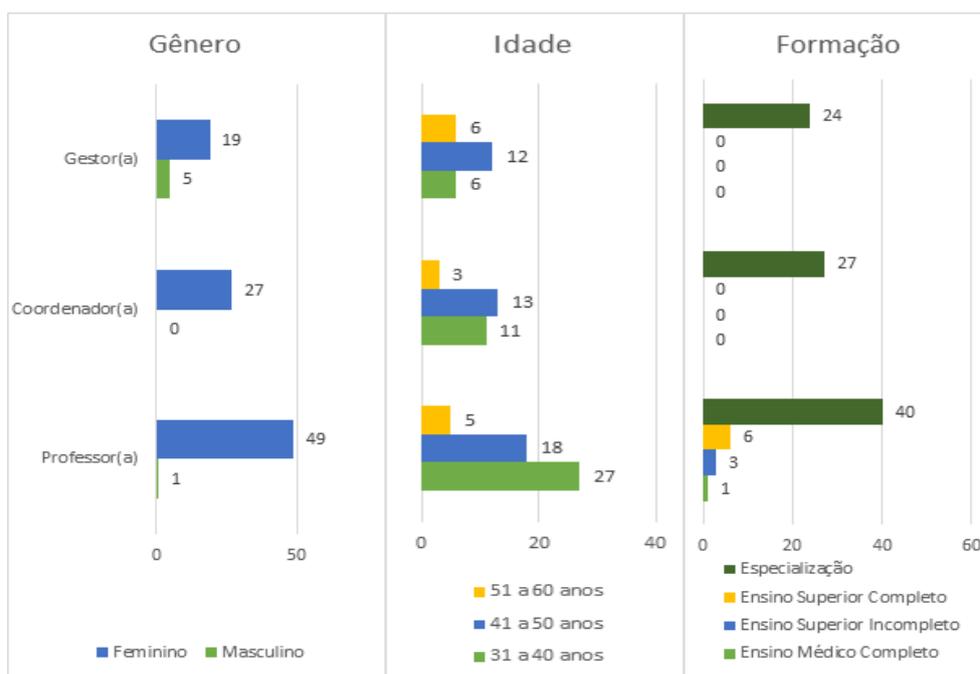
De 32 escolas urbanas, a maioria (em torno de trinta) oferece o ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º), que responde a 93,75% das instituições escolares. Os dados apresentados estão em conformidade com inciso V da lei nº 9.394/96 – LDBEN, que estabelece aos municípios à incumbência de oferecer o ensino fundamental com prioridade, permitindo a atuação em outros níveis de ensino somente quando atender plenamente as necessidades de sua área de competência (BRASIL, 1996). De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, o município vem conseguindo atender plenamente toda a demanda nesse segmento, porém, carece de atendimento a crianças de 0 a 3 anos conseguindo suprir apenas 70% da procura.

Nesta seção, optamos por realizar primeiramente, a análise dos dados referentes aos questionários e entrevistas realizadas com os/as professores/as, gestores/as e coordenadoras pedagógicas. O motivo da escolha está associado ao fato dessas pessoas possuírem uma vivência maior diante da ANA, participarem de treinamentos e terem acesso a materiais que os/as orientam, o que de forma direta e indireta deixam-nos mais informados/as sobre o funcionamento, estrutura e metodologia dessa prática avaliativa. No segundo momento, serão analisadas as entrevistas realizadas com as mães, estudantes e secretárias escolares.

3.2 Perfil e características dos/as participantes do primeiro grupo da pesquisa: gestores/as, coordenadoras pedagógicas e docentes

No primeiro grupo participante da pesquisa participaram vinte e quatro gestores/as, vinte e sete coordenadoras pedagógicas e cinquenta docentes das respectivas escolas participantes da investigação. O grupo de 101 pessoas que responderam ao questionário foi composto por 95 (94,06%) mulheres e apenas seis (5,94%) homens, o que confirma um universo predominantemente feminino. Dos/as professores/as, 98% são mulheres e 2% homens. Para o cargo de coordenação pedagógica, das 27 participantes, todas são mulheres, com um percentual de 100%. Já na gestão das escolas, encontramos maior proporção de pessoas do gênero masculino. Em um âmbito de 24 gestores/as, cinco são homens, o que representa 20,83% e 19 são mulheres. Ainda assim, o grupo pesquisado é constituído majoritariamente por mulheres, com um percentual de 79,1%. Vale ressaltar, que nenhum/a dos/as participantes da pesquisa se autodeclarou dentro da orientação da LGBT – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros, o que nos leva a crer que tal fato pode ser tanto, por esse grupo não estar presente nessa profissão e/ou por questões sociais opressoras, como mostra a figura 16.

Figura 16 – Caracterização dos/as participantes quanto ao gênero, idade e formação.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Os dados apresentados estão em consonância com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad (2006), e apontam que 83,1% do magistério no Brasil, é composto por mulheres, contra 16,9% homens. Segundo Gatti (2009), em torno de 98% dessas profissionais se encontram na educação infantil, e 88,3%, no ensino fundamental. No ensino médio, são encontrados os maiores percentuais de homens na docência: 33%, contra 67% mulheres. Apesar da grande diferença de gênero na profissão, estudos mostram que entre 2002 e 2013 houve um crescimento de 64,41% de homens exercendo a função de docente. Uma das explicações para o grande número de mulheres na docência pode estar associada a questões históricas, pois a profissão foi, e ainda continua sendo, sócio/culturalmente feminina. Para Carvalho (1999), as análises sobre feminização do trabalho docente, não devem parar nos dados estatísticos. Segundo a autora, para refletir e compreender sobre a feminização na profissão docente é necessário incorporar a questão de gênero nas discussões, pois “a natureza e identidade do trabalho docente devem ser pensadas como vivência concreta de relações sociais” (PASSOS, 2005, p.30). Assim, a explicação para o grande número de mulheres na docência estaria associada a uma sociedade machista, que enxerga a profissão docente ligada ao trabalho doméstico, de cuidado e maternagem, em que o papel de cuidar das crianças é tarefa das mulheres. Dessa maneira, Carvalho (1999) ressalta que as mulheres são acusadas de serem pouco profissionais “por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho, misturando saberes técnicos e saberes domésticos, perceberem-se como segundas mães ou tias dos alunos” (CARVALHO, 1999, p. 79). Talvez esteja aí, um dos motivos para a grande desvalorização da profissão docente.

Quanto ao perfil etário dos/as participantes, observamos que o grupo é composto por 44 pessoas com idade entre 31 a 40 anos; 43 pessoas, de 41 a 50 anos; e 14, de 51 a 60 anos. Percebemos que todos/as os/as participantes têm mais de 30 anos de idade. Na faixa etária entre 31 a 40 anos prevalece a maioria dos/as docentes, em torno de 54% dos sujeitos. Na faixa etária entre 41 a 50 anos encontra-se um contingente maior de gestores/as e coordenadoras pedagógicas, cerca de 50% dos/as gestores/as e 48,15% das coordenadoras pedagógicas estão nessa faixa etária.

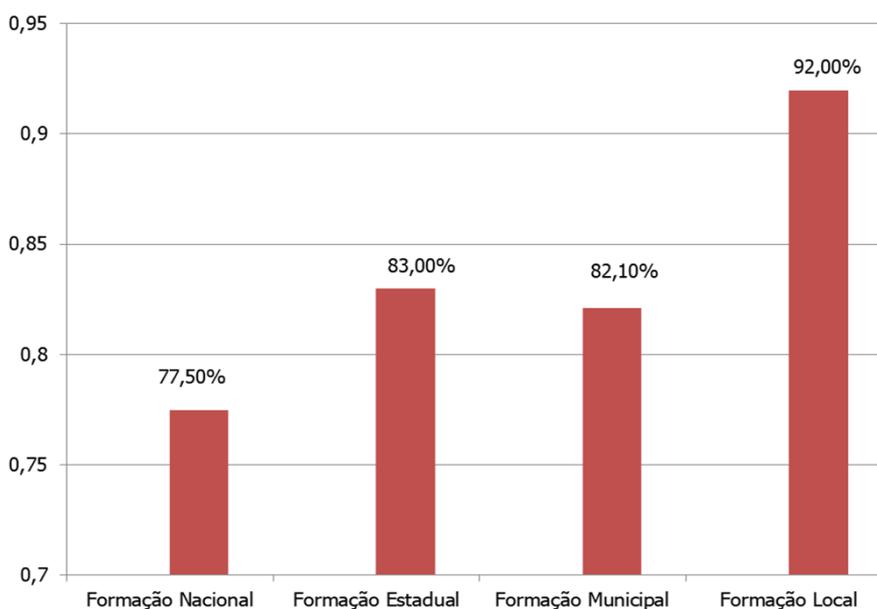
Em relação à formação acadêmica do grupo de 101 sujeitos, registramos uma pessoa com ensino médio completo; três com ensino superior incompleto; seis com ensino superior completo e 91 com especialização, o que corresponde a 90% dos sujeitos participantes. A totalidade dos/as gestores/as e coordenadoras pedagógicas possui curso de especialização em educação. A função exercida por esses/as profissionais pode contribuir para o entendimento dos seus perfis de escolaridade, uma vez que, para exercer cargos de gestão e coordenação

pedagógica na rede municipal de educação de Rio Verde-GO, um dos requisitos exigidos é que se tenha, no mínimo, curso de especialização.

Quanto aos/as professores/as participantes, 80% deles/as possuem curso de especialização; 12% ensino superior completo e 8% não possuem nenhum curso superior. Sabe-se que a formação docente é uma questão bastante discutida nas políticas educacionais, sendo um dos pilares do PNE (2014-2024) que determina em sua meta 15, que todos/as os/as professores/as da educação básica devem ter, até 2024, formação superior em licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Ao fazer um comparativo entre o país, estado e cidade, percebemos que o município de Rio Verde se sobressai, uma vez que a maioria dos/as professores/as pesquisados/as, que atua na rede municipal de educação, já possui especialização.

Os dados do censo de 2016 revelam que 77,5% dos/as professores/as da educação básica do Brasil têm curso superior em alguma licenciatura, sendo um percentual de 83% no estado de Goiás e 82,1% no município de Rio Verde (GO). Em âmbito local, 92% dos/as participantes da pesquisa, afirmaram possuir ensino superior, como mostra a figura abaixo:

Figura 17 – Porcentagem de docentes da educação básica com curso superior em licenciatura.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Como se observa na figura 17 o nível de escolaridade dos/as professores/as de Rio Verde-GO se destaca em relação ao nível nacional com 4,6 pontos percentuais de diferença, já a nível local a diferença é ainda maior, com 14,50 pontos à frente. Segundo Gatti (2009), tem

sido feito um grande esforço por parte de diferentes instâncias para elevar a formação dos/as professores/as ao nível superior, para cumprir a determinação da legislação nacional. No entanto, em pouco mais de quatro anos de vigência do PNE (2014-2024), ainda falta muito para se alcançar a meta prevista até 2024, em que todos/as os/as docentes devem possuir formação em nível superior completo.

O Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018, divulgado pelo Inep, evidencia a estagnação do programa em diversos aspectos, em relação à meta 15, posto que se observa um aumento de professores/as com formação superior chegando, em 2016, a 46,6% para educação infantil, 59% para os anos iniciais do ensino fundamental, 50,9% para os anos finais e 60,4% para o ensino médio. Apenas nove estados superaram a marca de 50% de professores/as com formação superior, no caso do ensino fundamental e médio. Os melhores resultados estão nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (INEP, 2018a). Nesse sentido, podemos considerar que 50% da meta foi cumprida.

Quanto à jornada de trabalho do grupo pesquisado, observamos que em torno de 44, (43,56%) dos/as profissionais trabalham mais de 40 horas semanais; 39, (38,61%) de 31 a 40 horas; e 18, (17,82%) de 21 a 30 horas por semana. A maior parte das pessoas que trabalham mais de 40 horas por semana é representada pela classe dos/as docentes, em torno de 25 (56,81%). Entretanto, devemos considerar que geralmente essas horas semanais trabalhadas ultrapassam o número de horas informadas, devido ao trabalho realizado pelos/as professores/as em seu horário “extraclasse”, realizadas geralmente fora do ambiente escolar, para atender às demandas da profissão, como: planejamento das aulas, correção de provas e trabalhos, pesquisa de atividades diversificadas para os/as estudantes, além de estudos e leituras.

Nesse íterim, acreditamos que para a melhoria da qualidade do ensino e melhor organização da prática pedagógica, essas atividades extraclases deveriam ser somadas à carga horária dos/as professores/as. Segundo assevera Saviani (2007),

A jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiados; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem (SAVIANI, 2007, p.1250).

Dentre os/as profissionais pesquisados/as, encontramos sete professores/as e onze coordenadoras pedagógicas com carga horárias menores, de 21 a 30 horas, o que corresponde a 17,82% do grupo participante. Quanto aos/às gestores/as, 13, (54,16%) trabalham de 31 a 40 horas por semana e 11, (45, 83%) mais de 40 horas semanais.

Ao analisar a renda mensal dos/as participantes, observamos que o salário dos/as profissionais do magistério de Rio Verde-GO (gestores/as, coordenadoras pedagógicas e docentes) está acima da média nacional. E, dentre as quinze cidades mais populosas de Goiás, o município é o segundo a pagar o maior piso salarial do estado, ficando atrás apenas da cidade de Anápolis. Segundo Leite (2014), em 2009, quando foi instituído o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN²⁶, somente quatro municípios do Estado de Goiás pagaram o valor ajustado (Goiânia, Rio Verde, Águas Lindas e Anhanguera). Em 2017, o MEC anunciou um reajuste de 7,64% no PSPN, o salário base para professores/as com nível médio passa de R\$ 2.135,64 reais para R\$ 2.298,80 reais, por 40 horas semanais. No município de Rio Verde-GO, o reajuste foi acima do exigido pelo MEC, em torno de 8%. Com esse aumento, os/as professores passaram a receber R\$ 2.643,12 reais, por uma jornada de 40 horas por semana.

Apesar da remuneração dos/as professores/as ainda ser muito aquém de um salário digno, constatamos que, no município de Rio Verde-GO houve uma pequena valorização e reconhecimento do trabalho dos/as profissionais da educação, mediante singelo aumento salarial. Atualmente, os/as educadores/as do município pesquisado possuem uma renda mensal entre R\$ 3.500,00 a R\$ 6.500, 00 reais. Alguns/as relataram ter um vencimento acima de R\$ 6.500, 00 reais, de acordo com a tabela 5.

²⁶ A Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, que regulamentou o PSPN, em seu Art. 5º determina que o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica seja atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009. Também determina que a atualização de que trata o *caput* deste artigo será calculada, utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

Tabela 5 - Renda mensal dos/as participantes da pesquisa.

RENDA MENSAL	GESTORES/ AS	COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	PROFESSORES/AS	TOTAL	%
R\$ 2.501,00 a 3.500,00	—	—	9	9	8,91%
R\$ 3.501,00 a 4.500,00	—	5	9	14	13,86%
R\$ 4.501,00 a 5.500,00	3	7	11	21	20,79%
R\$ 5.501,00 a 6.500,00	8	11	9	28	27,72%
Mais de R\$ 6.500,00	13	4	12	29	28,71%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Essas diferenças salariais têm relação com a função exercida pelos sujeitos, como: carga horária, escolaridade, titularidade e gratificação por tempo de serviço, haja vista, que o município possui Estatuto do Magistério e Plano de Carreira, no qual está prevista uma série de direitos que, quando cumpridos, melhoram a remuneração dos/as profissionais do magistério. Dentre esses direitos, evidenciamos: a titularidade (por horas de curso), podendo chegar até 30% sob o salário-base; a progressão vertical de 14% entre os níveis de formação; 30% de horas atividades; e gratificação por tempo de serviço, 5% (por quinquênio). Ressaltamos ainda, que as pessoas que ocupam o cargo de gestão e coordenação pedagógica recebem uma gratificação pela função exercida, sendo, 40% para gestores/as e 30% para coordenadores/as pedagógicos/as.

Nesse sentido, o município de Rio Verde, se destaca no quesito salarial se comparado a outros municípios goianos e estado brasileiros, superando a média do piso salarial estipulada pelo MEC. No entanto, o momento não é somente de elogios e comemorações, uma vez que, recentemente, houve um retrocesso na educação municipal de Rio Verde, com vários cortes para contenção de gastos, dentre eles: redução para um/a só coordenador/a pedagógico/a em todas as unidades escolares, promovendo redução salarial a esses/as profissionais; fechamento de escolas de ensino infantil, com redução de salas de aula, acarretando aumento no número de discente por turma; interdição de quadras poliesportivas para a implantação de salas modulares; fechamento de bibliotecas, laboratórios de informática e salas de atendimento à inclusão, abrindo caminho para terceirização e precarização da educação no município. Além disso, professores/as de licença para mestrado e doutorado agora recebem apenas o salário base, sendo

cortadas todas as gratificações. Ressaltamos, que todas essas medidas estão sendo implementadas sem ouvir a comunidade escolar (docentes, pais e mães, estudantes e comunidade em geral)²⁷. Assim, diante desse cenário de incertezas e desmonte é preciso sempre estar em alerta, em defesa dos direitos conquistados a duras penas ao longo dos anos, pois o que observamos atualmente em Rio Verde, são políticas educacionais voltadas ao interesse do capital, em um verdadeiro processo de destituição da democracia brasileira.

3.3 A Avaliação Nacional da Alfabetização: O que pensam os/as gestores/as, coordenadoras pedagógicas e docentes

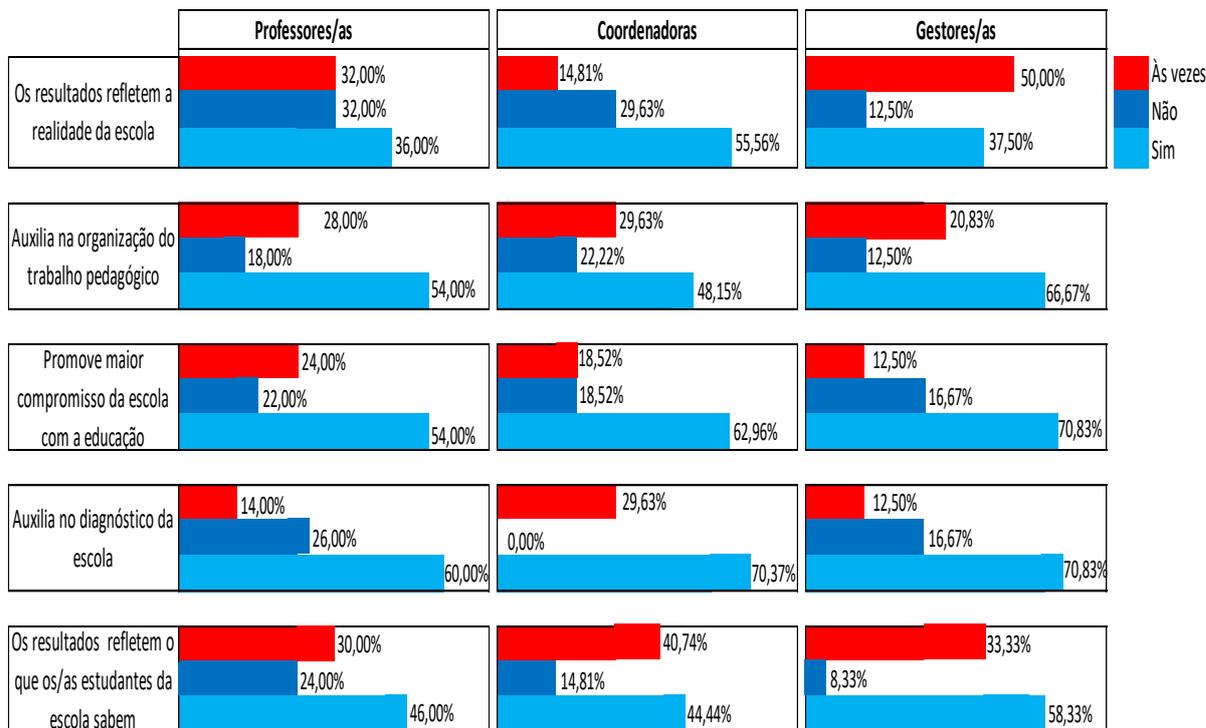
O grupo de 101 sujeitos que respondeu ao questionário foi composto por 24 gestores/as, 27 coordenadoras pedagógicas e 50 docentes, sendo que seis dessas pessoas também participaram da entrevista (dois gestores/as, duas coordenadoras pedagógicas e duas professoras).

A linha de análise do discurso passa pela história, pela ideologia e pelo sentido subjetivo do sujeito e como afirma Gonzáles Rey (2007), tem sua subjetividade “inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 173). A partir dessa linha de análise interpretativa, que busca compreender o conhecimento como algo em construção e não como apropriação linear da realidade, é que analisamos tais questionários.

Os dados da pesquisa nos revela que gestores/as, coordenadoras e professores/as de Rio Verde, em sua maioria, reproduz o princípio adotado pelas políticas educacionais vigentes de que as avaliações externas são indicadores de qualidade na educação e até poderiam ser mesmo, mas não no formato como ocorrem no Brasil. Mais de 70% dos/as participantes afirmam que as avaliações externas são importantes para melhorar o desempenho das instituições e a qualidade do ensino. A figura 18 mostra a concepção desses/as profissionais sobre a ANA no contexto escolar.

²⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2018/12/06/pais- ficam-insatisfeitos-apos-prefeitura-de-rio-verde-anunciar-fechamento-de-cinco-escolas.ghtml>

Figura 18 – Visão dos/as participantes sobre a ANA no contexto escolar.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

A figura 18 mostra que 55,56% das coordenadoras pedagógicas acreditam que os resultados da ANA refletem a realidade das unidades escolares e 70,37% entendem que a avaliação auxilia no diagnóstico da escola. Os dados referentes aos/as gestores/as, diferem. Só 37,50% concordam que os diagnósticos refletem a realidade. Mas os números são iguais quando se pergunta se a ANA auxilia no diagnóstico da escola, 70,83% respondem que sim. Os/as professores/as ficam divididos/as quanto à afirmação de que o diagnóstico é reflexo da realidade da escola: 36% acham que sim, 32%, que não e 32%, às vezes. Mas os/as professores/as também concordam (60%), que a avaliação ajuda a diagnosticar a escola e 54% desses/as entendem que a ANA promove maior compromisso da escola com a educação. Percebemos que a avaliação ANA é recebida como algo natural e que ajuda a melhorar a educação. Observamos que a professora PF₂ da EMEF_B, considera a ANA como um mecanismo fundamental para rever sua prática docente e buscar meios para alcançar as metas propostas.

Nós temos que avaliar tudo o que nós fazemos, sempre. É através da avaliação, como a ANA, que se vai descobrir o que deu certo e o que deu errado, que você vai procurar outros métodos para cumprir seus objetivos (EMEF_B, PF₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Contudo, a docente também se sente responsabilizada, quando diz que a ANA contribui para que o/a professor/a faça uma autoavaliação de seu trabalho. Para ela, por meio da ANA, é possível analisar se o/a estudante atingiu os objetivos propostos e se o/a professor/a ensinou de forma adequada. E, caso isso não tenha acontecido, o/a docente precisa mudar suas práticas pedagógicas para que o/a discente possa aprender aquilo que ainda não foi aprendido.

A culpabilização do/a professor/a é considerada pelos/as críticos/as das avaliações externas, como um dos fatores prejudiciais à educação. Se a culpa é do/a docente, quando o/a estudante não vai bem na avaliação, então não há problemas com o sistema educacional na sua gênese e, não há necessidade de redirecionamentos das políticas públicas educacionais. Conforme afirma Melo (2015), mantém-se a ilusão de que o/a professor/a precisa se preparar melhor, então “Em meio a uma sociedade injusta, cria-se uma relação de ilusão, ou seja, de inculcação de papéis sociais, promovida pela instituição escolar sob a égide da tarefa de ensinar, no qual, fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos, são omitidos” (MELO, 2015, p. 127).

O/A professor/a aparece, nesse sentido, como alguém iludido/a, sujeitado:

numa visão althusseriana, ao dever do cumprimento de sua tarefa, muitas vezes, monopoliza o processo e se sobrepõe ao aluno. Esse discurso é caracterizado como uma ilusão criada na subjetividade do professor, que acha que está ensinando: [...] algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado ao nível do senso comum. A ilusão do professor parece decorrer, então, da não-consideração (e do ocultamento) de vários aspectos, componentes (e detalhes) cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da instituição da escola (MELO, 2015, p.126).

Mediante essa ilusão o/a docente, muitas das vezes, não possui consciência da dimensão social e educacional do seu trabalho.

Já as coordenadoras concordam que as avaliações externas são importantes, mas há algumas ressalvas. A coordenadora CP₂, da EMEF_B, lembra que a avaliação que é feita na escola, no dia a dia, é menos excludente:

Porque nem toda criança aprende da mesma maneira e naquele mesmo tempo. Eu acho que há exclusão nesse ponto porque tem criança que acha melhor que a prova fosse descritiva, para ela escrever. E tem criança que já acha melhor se fosse de marcar X, objetiva para ela responder. A avaliação do jeito que é feita hoje, acaba excluindo algumas crianças, porque, quando é realizada aqui na escola, eu acredito que é muito mais acessível ao aluno do que essa avaliação que vem do governo, tanto a ANA, como a Prova Brasil (EMEF_B, CP₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Essa coordenadora presume que a ANA ajuda o/a docente a identificar falhas no processo e dificuldades dos/as estudantes, no entanto, afirma ser também, uma avaliação excludente e incapaz de avaliar as crianças em sua totalidade, de acordo com suas necessidades e especificidades.

A coordenadora CP₁ acredita, inclusive, que a ANA “serve como um despertador, que toca para tirar do sono dos/as professores/as que se acomodaram na sua tarefa diária”:

Eu vejo a ANA como positiva, porque ela acaba por nos cobrar um novo repensar sobre a nossa prática. Infelizmente nós somos acomodados. Se não existe uma cobrança, vamos levando de qualquer jeito. Nesse sentido, acredito que ela é capaz de melhorar o desempenho das escolas e a qualidade de ensino, porque nos leva a trabalhar para alcançar resultados (EMEF_A, CP₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Observamos que a coordenadora CP₁ expressa-se de uma maneira agressiva ao comparar a ANA com um “despertador”, como se os/as docentes estivessem acomodados/as, sem ação, sem atitude, despreocupados/as com o desempenho das crianças. Nesse sentido, a ANA chega para acordar todos/as e aplicar uma “injeção de adrenalina” para as pessoas agirem.

A gestora GT₁, da EMEF_A, ressalta que a ANA veio para somar com a escola e mostrar a sua verdadeira realidade:

Essa avaliação ANA e demais avaliações externas, que vem para a escola, são realmente para comprovar como a escola e o aluno estão. Não tem como camuflar os resultados, nesse sentido, eu acredito que essa prova veio pra somar e nos dar uma visão ampla de como estamos em nível de Brasil. Então essa cobrança por resultados é importante, porque o ser humano tem que ser cobrado. Se o ser humano não for cobrado, ele se acomoda. E a avaliação ANA vem para isso, para cobrar e impulsionar por melhoria no ensino (EMEF_A, GT₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Percebemos que tanto a coordenadora CP₁, quanto a gestora GT₁, ambas de uma escola com o Ideb de 8,2, supervalorizam a ANA. Para elas, o/a docente precisa ser cobrado/a no trabalho para que se possam alcançar bons índices nas avaliações externas. Isso reporta à ideia de que os/as professores/as são cobrados/as e responsabilizados/as pelos resultados e precisam responder com melhorias em caso de índices insatisfatórios.

Tais adventos instigam alguns questionamentos: Por que há cobrança só dos/as professores/as em prol de melhorias? Será que os/as demais sujeitos do processo também não são responsáveis pelos resultados? Não caberia uma cobrança a toda equipe e/ou uma análise das próprias políticas públicas? A avaliação externa pensada nessa lógica meritocrática torna-

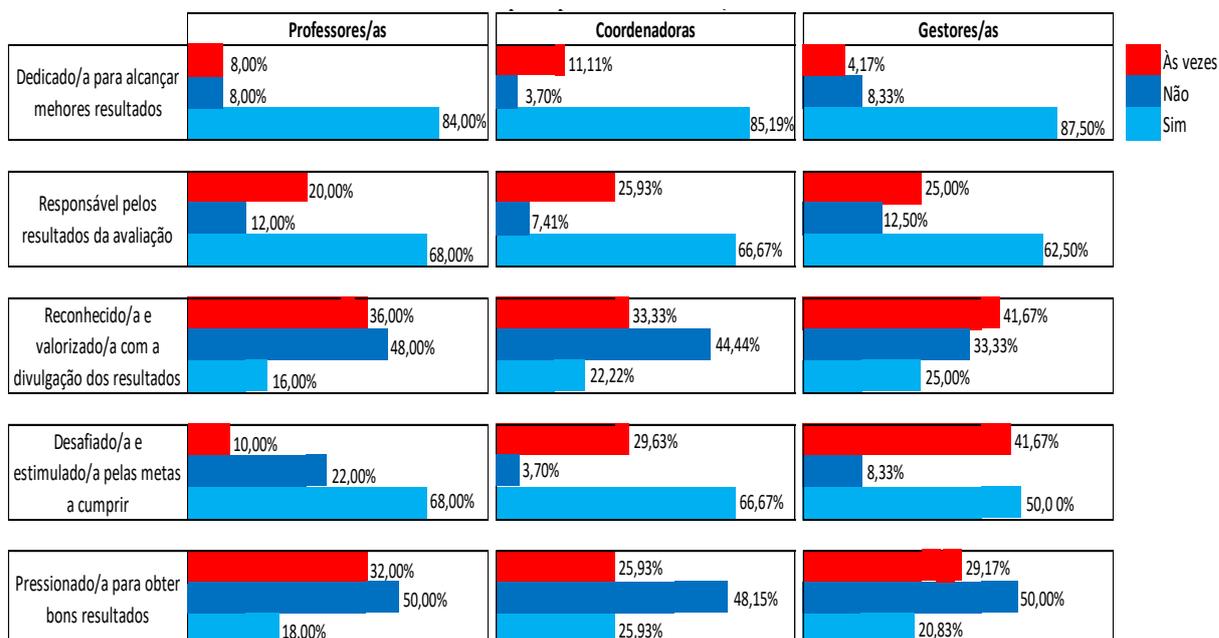
se uma política de prestação de contas e responsabilização, um processo injusto, pois os/as professores/as são responsabilizados/as por questões que, muitas vezes, não dependem apenas de seu trabalho. Segundo Ravitch (2011, p.32), [...] “a responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação. [...] o que fora um esforço para melhorar a qualidade da educação se transformou em uma estratégia de contabilidade, mensuração, depois punição e recompensa”.

Observamos que o/a professor/a não participa das decisões acerca dos processos avaliativos externos, mas é o mais cobrado/a quando os resultados demonstram falta de proficiência. Como professora alfabetizadora da rede municipal de educação de Rio Verde-GO, sempre observei que cobrança é a palavra que os/as educadores/as mais ouvem nas escolas. O/a coordenador/a cobra, os/as pais/mães cobram; e a esfera municipal, responsável pelo ensino fundamental, usa o termo “cobrança” como parte de um discurso de eficiência, que passa pela culpabilização do/a professor/a. Isso ocorre ao passo que esse mesmo governo negligencia a educação, à medida que nada faz para que a escola seja melhor, também, não assume sua responsabilidade como governo no sentido de propor ações que possam ajudar a resolver os problemas. E de fato, o Estado também é responsável pelo fracasso nas escolas.

Para o gestor GT₂ da EMEF_B, a ANA é um instrumento que veio para ajudar na prática dos/as professores/as, coordenadoras, gestores/as e a escola de modo geral. Segundo ele, “essa prática avaliativa permite analisar se o/a aluno/a alcançou os objetivos propostos, dá-se um norte para se trabalhar de maneira diferente com os/as estudantes” (EMEF_B, GT₂, BRASIL, 06 de jun. 2018). Observamos, no decorrer das análises dos dados e entrevistas, que existe uma confusão muito grande entre os/as participantes, em relação à avaliação da aprendizagem e avaliação externa. A pesquisa revela que os/as participantes estão requisitando a função da avaliação externa, quando, na verdade, estão falando da avaliação da aprendizagem. Essa contradição pode ser explicada pelo contexto social e histórico desses/as profissionais, assim como suas formações, ideologias e crenças. Segundo Romão (2003), isso se confirma, pois a contradição nasce da autocensura gerada por uma imagem idealizada de avaliação, pela realidade cotidiana das escolas (sistema de promoção/seriação, péssimas condições de trabalho) e por determinações dos superiores de plantão.

Quando perguntados/as como se sentem frente à avaliação externa, professores/as, coordenadoras pedagógicas e gestores/as revelam que os resultados da ANA desafiam e estimulam suas práticas, como se pode observar na figura 19.

Figura 19 – Como se sentem os/as participantes frente à avaliação externa, ANA.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

A figura revela que mais de 80% dos/as participantes, declararam que se sentem mais dedicados/as, estimulados/as e desafiados/as a alcançarem melhores resultados na avaliação. A partir dessa via, deixam explícito que o foco, consiste em atingir bons índices, não se preocupando tanto com o processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Metade dos/as professores/as ouvidos/as, metade dos/as gestores/as e 48,15% das coordenadoras pedagógicas dizem não se sentir pressionados/as para obter bons índices, mas, nas entrevistas demonstram o quanto se sentem responsáveis pelos resultados dos/as alunos/as, como se pode exemplificar na fala de duas professoras entrevistadas:

As cobranças vêm. Nós professores/as sabemos que temos que devolver bons resultados. Esperamos por esse resultado sempre, mas, às vezes, acabamos ficando frustrados porque nem sempre o resultado é aquilo que esperamos (EMEF_A, PF₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

É tanto conteúdo que tem, é tanta coisa que você tem que passar, tanto conhecimento a transmitir que, às vezes, pode ser que passe algum despercebido. É por meio da avaliação, como a ANA, que nós professores/as vamos ver isso, se falhamos em algum momento. Quando aplicamos uma avaliação, na realidade estamos nos auto avaliando: para ver se realmente o/a aluno/a atingiu o objetivo que foi proposto, se explicamos direitinho, se a criança internalizou aquilo que foi ensinado, se estamos indo no caminho certo (EMEF_B, PF₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Há gestores/as que defendem a ANA argumentando que a avaliação vem para provar a realidade, porque não é feita, elaborada e aplicada pelos/as professores/as, mas sim por agentes externos à escola o que, na visão da gestora GT₁, da EMEF_A, é uma ação de suma importância, pois não tem como os/as professores/as mascararem os resultados.

Essa responsabilização do/a professor/a, considerado como ator/a principal, é condenada por Sordi e Freitas (2013). Essas pessoas ressaltam o caráter meritocrático dessa escolha. Para o autor e a autora, “este é o caminho escolhido pelos reformadores empresariais da educação” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 92). O melhor caminho seria uma “confiança irrestrita no/a professor/a, pela elevação de sua qualificação, salários adequados, condições de trabalho e número de alunos reduzido em sala de aula” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 92).

A responsabilização participativa, envolve a participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo (gestores/as, coordenadores/as pedagógicos, professores/as, estudantes, pais e mães, etc.) para a melhoria da qualidade educacional. Observamos que a proposta inclui o/a docente, mas não se restringe a ele/a. Todo o processo educacional passa pela valorização das várias pessoas da comunidade escolar e não exclui relações intersubjetivas. Isso leva a práticas de participação democrática que “se tornam mais consequentes e realistas por meio da vivência” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 92).

Bondioli (2004) apresenta o termo “qualidade negociada” como uma construção social, de natureza participativa, reflexiva, formadora, transformadora, contextual e negociável, rompendo com as práticas verticalizadas que centram poderes apenas em algumas pessoas. Para ela, as responsabilidades e compromissos para a melhoria da qualidade da educação, devem ser recíprocos entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma dimensão de mudança e participação.

Quando se refere a avaliação externa no Brasil, percebemos claramente que a responsabilidade pela qualidade da educação recai sobre o/a professor/a. Convém, no entanto, salientar que essa sobrevalorização do/a docente ocorre apenas na hora de se buscar culpados/as para o fracasso escolar. Quando as provas avaliativas demonstrarem baixo nível de alfabetização aos oito anos de idade, o/a professor/a aparece como o principal responsável, todavia não há informações sobre o quanto esse/a docente participou do processo avaliativo. Por exemplo, coordenadoras, gestores/as e professores/as entrevistados/as nas escolas de Rio Verde se mostraram reticentes ao responder como se dá a participação deles/as na ANA. Os/as que se sentem melhor preparados/as para responder à questão, perguntam antes à entrevistadora se podem mesmo falar tudo o que pensam sobre o assunto, denotando medo de fazer a crítica. É o que revela a coordenadora CP₁:

O objetivo é lindo: alfabetizar todos dentro dos três anos. Mas, na realidade, eu, particularmente, vejo como um retrocesso porquê... **[Posso falar mesmo?]** O programa do Pnaic é bem interessante, bem redondinho. Nossa, é lindo, parece um sonho. Para quem alfabetiza, é um sonho. Mas eu vejo que o município pecou quando adiantou os/as menininhos/as. Precisava de vaga em creche, foi adiantando esses/as meninos/as. O que aconteceu? Nós recebemos menino/a de primeiro ano que não tinha condição de ser alfabetizado/a. Ele/a não podia ficar retido/a no primeiro, foi para o segundo. No segundo, é lógico que ele/a ficou em defasagem, ele/a não adquiriu do primeiro, estava virando uma bola de neve (CP₂, grifo da autora).

Outra crítica é feita pela professora PF₂, da EMEF_B, em relação à forma como o/a professor/a é tratado no dia da ANA:

Acho que é muito restrita a participação do/a professor/a porque ele/a fica somente como observador/a. Tem casos de avaliação que eu já vi, que o/a professor/a da sala de aula não pode nem ficar, ele/a tem que ser trocado, tem que ir para outra sala. Eu acho isso, em minha opinião, falta de respeito com o/a professor/a. Quando vem essa avaliação, seja qual for ela, em nível municipal, estadual ou federal, quando muda o/a professor/a de sala, eu penso que está faltando com o respeito. Porque está julgando, está dizendo que ele/a não ensina, dizendo que ele/a dá resposta para o/a aluno/a. Acho muito injusto porque o/a docente é cobrado/a em cima [da aprendizagem] do/a aluno/a que não conseguiu, mas aqueles/a alunos/a que conseguem, que aprendem, que avançam rapidinho, os/a professores/a nunca existem através deles (EMEF_B, PF₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Há contradições no discurso dos/as participantes da pesquisa quanto à participação na ANA e, embora alguns/as se arrisquem a criticar, percebemos na maioria, uma aceitação do que, na visão deles/as, vem de cima, como algo imposto e sobre o qual não é possível opinar. Todos/as concordam que avaliar é um ato positivo, mas há muitos que discordam da forma como isso é feito. Freitas (2007, p. 978) corrobora a ideia de que a avaliação de sistema é um “instrumento importante para monitoramento das políticas públicas”, mas defende que seus resultados sejam encaminhados à escola para que, “dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria” (FREITAS, 2007, p. 979).

Segundo o autor, é preciso que haja uma articulação entre os três níveis de avaliação (externa, interna e institucional) a fim de melhorar o processo educativo:

Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação. Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos estados, distantes da escola. A própria elaboração desses sistemas pode

beneficiar-se da proximidade com a rede avaliada, envolvendo-a no planejamento da avaliação (FREITAS, 2007, p. 979).

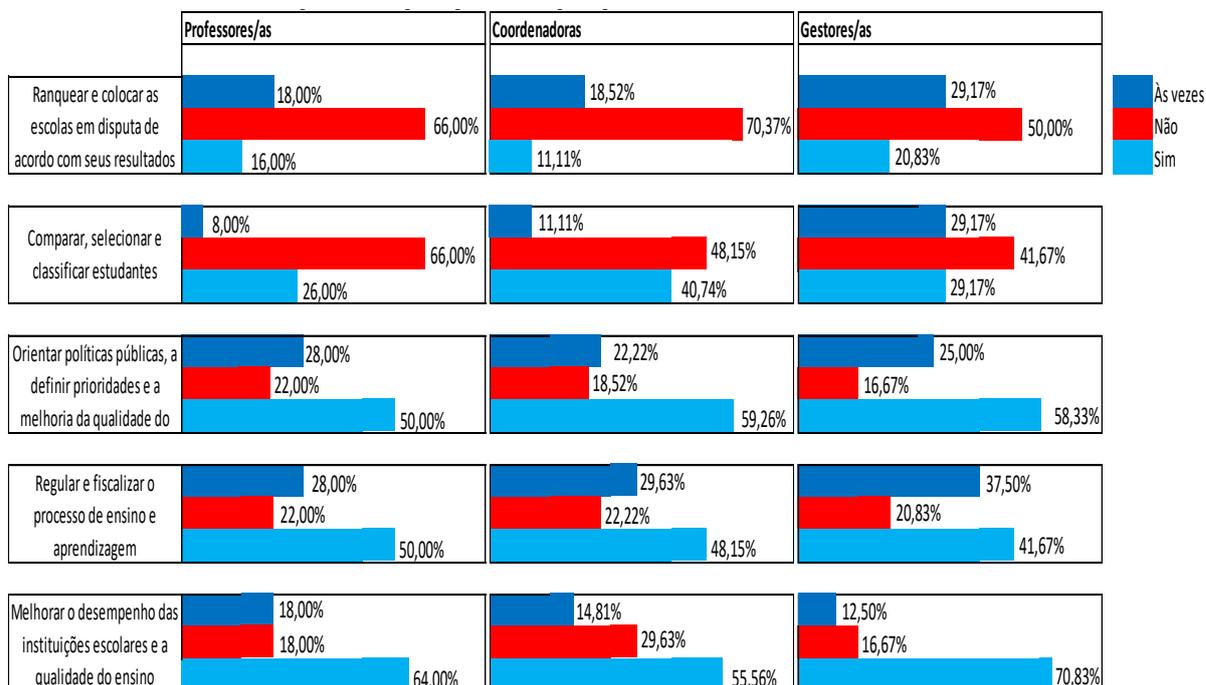
Consoante proposta de Bondioli (2004), a qualidade negociada partiria de uma avaliação institucional, que permitiria a todos/as os/as atores/as sociais se apropriarem da escola. Na perspectiva de Freitas (2007, p. 978), o que se espera, portanto, “é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola”.

Os/as docentes entrevistados/as em Rio Verde não externam claramente essa opção pela avaliação institucional, até porque não é uma prática comum das escolas no Brasil, mas deixam transparecer, no discurso, certo incômodo com a avaliação feita de fora para dentro. Dessa maneira, quando questionado como acontece a participação da escola na ANA, o gestor GT₂ responde: “A nossa participação é contribuir com os gráficos, com aquilo que o governo pretende ali”. E, logo em seguida, acrescenta o que parece um sentimento de exclusão diante de algo imposto:

Por nós termos uma seriedade muito grande com relação a isso, as embalagens de provas, de avaliações que vem para a escola ficam lacradas na secretaria, nos armários. Ninguém tem interesse de pegar. O que realmente tem? O que não tem? Às vezes ficamos até espantados de pensar assim: “Poxa, coisas que nós estamos trabalhando dia a dia estão todas na prova”. Isso é ótimo. E, ao mesmo tempo, você fica assim inseguro: “Será que vão pensar que eu olhei a prova?” E não é. É porque a realidade da gente é outra (EMEF_B, GT₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Embora admitam que se sentem excluídos/as no processo de elaboração das avaliações, os/as participantes não veem a avaliação externa como algo que possa levar à disputa de escolas, para um ranking prejudicial ao ensino público e gratuito. A figura 20 mostra o que pensam os/as sujeitos sobre os objetivos da ANA.

Figura 20 – Opinião dos/as participantes sobre para que servem avaliações como a ANA.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Mediante análises desses dados verificamos que são elevados os percentuais de participantes que percebem as avaliações externas como avaliação da aprendizagem e não como instrumento de ranqueamento. Metade dos/as gestores/as, 70,37% das coordenadoras e 66% dos/as professores/as, responderam que a ANA não serve para criar disputa entre as escolas. Também 66% dos/as professores/as acham que a ANA não compara, selecciona ou classifica os/as estudantes. Número menor de coordenadoras (48,15%) e de gestores/as (41,67%) concordam com essa visão.

Uma análise simplista desses dados pode levar à conclusão de que os/as profissionais do magistério, da rede municipal de educação de Rio Verde que participaram da pesquisa, são alienados/as, desprovidos/as de visão crítica da sociedade e, portanto, despreparados/as para lidar com uma educação emancipatória. No entanto, é preciso aprofundarmos as nossas análises. Sabemos que a história de vida construída social, política e economicamente aponta para uma anterior formação tecnicista. Os diferentes sujeitos profissionais da educação foram educados/as, dentro de um sistema que prepara as pessoas para serem multiplicadoras das ideologias capitalistas. De acordo com (Gonzalez Rey 2005, p. 24), “a subjetividade se constitui tanto no sujeito individual como nos diferentes espaços sociais em que este vive”.

Nesse sentido, Costa, Oliveira e Azevedo (2018, p. 152) argumentam que “a formação do professor se dá por meio de um processo, não pode ser algo fechado, e tanto a história de vida do sujeito, quanto a sua trajetória formativa na academia e no exercício de sua profissão são importantes para a sua compreensão”. Por isso, segundo os autores, os/as educadores/as acabam sendo “tarefeiros”, capazes de executar com eficácia suas funções, mas com dificuldades de se posicionarem criticamente mediante o que fazem. Nessa via, vale ressaltar que:

A teoria deve orientar a prática e vice-versa. O professor precisa ter conhecimento teórico-científico e prático, assim sua práxis será voltada para a formação de seres capazes de atender as necessidades de mercado, mas tendo consciência de sua participação como ser social, com direitos sobre os bens produzidos por ele e com total consciência de seu papel na sociedade como agente transformador. O foco de Marx, na questão da educação, é a formação do homem completo, reflexivo na sua prática, conhecedor das suas funções e consciente do lugar que ocupa no processo produtivo do mundo capitalista e da possibilidade de transformá-lo, compreendendo-se como produto e produtor da realidade (COSTA; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2018, p.151).

Nessa via, torna-se evidente, que a falta de percepção de que as avaliações externas são utilizadas para ranquear a educação, pode ser um indicador de que a formação dos/as educadores/as, no Brasil, também tem sido pensada dentro da mesma linha política-ideológica que sustenta essa proposta avaliativa. O sistema educacional seria, então, um quebra-cabeça, que une, no final, todas as suas peças em torno de um projeto comum: o da reprodução do sistema econômico e social pelo qual é gerido.

Na visão de Casassus (2009), o ranqueamento seria parte desse jogo: “Identificar qualidade da educação, com a subida de pontuações nas provas de medição, gera situações ilusórias” (CASASSUS, 2009, p. 75). O autor assegura que avaliações baseadas em “provas psicométricas” servem para selecionar e excluir. Nessa perspectiva, destacam-se os seguintes questionamentos:

O que terá acontecido para que se abandonasse a tradição de educar para a formação humana, de nos preocuparmos com os alunos, de educar para melhorar a sociedade? Por que é que se tem obrigado os docentes a abandonar o entusiasmo pelo seu trabalho, fazendo com que entrem neste jogo de pressões e ameaças? São estas as perguntas que coloquei e a procura dolorosa de respostas levou-me a concluir que tal aconteceu porque a educação e, particularmente, a avaliação actual se transformaram num negócio muito lucrativo (CASASSUS, 2009, p. 77).

Dessa forma, segundo esse estudioso, enquanto se pensarem a educação a partir de uma prova psicométrica, as autoridades trabalharão para se manter nesses sistemas.

Por outro lado, nenhum/a estudioso/a dos sistemas educacionais se diz contrário a existência de avaliação, mas alguns críticos se colocam contra ao que Freitas (2007) chama de “teoria da responsabilização”. O autor propõe avaliações que levem em conta as desigualdades sociais e que envolvam todos/as os/as atores/as da escola. O caminho, segundo ele, seria ranquear menos e construir mais. Isso talvez trouxesse um pouco de leveza ao educador/a, que hoje se vê cobrado/a para obter êxito ao ensinar conteúdos estandardizados em turmas de alunos/as, que os/as neoliberais também desejam padronizar.

Quando questionados/as se há um treinamento dos/as estudantes para realizar a avaliação ANA, grande parte dos/as participantes admitiram desenvolver atividades com o objetivo de treinar os/as alunos/as para realizar a avaliação. Em torno de 64% dos/as professores/as anunciaram preparar os/as estudantes para a ANA, com treinamentos e simulados, como revela as duas professoras entrevistadas:

Nós buscamos sempre trabalhar, aquilo que cai na prova ANA, em cima dos descritores. Isso vem acontecendo constantemente, todo ano. Não é um treinamento, não é algo massacrante para o/a aluno/a, não esperamos um tempo “xis” para trabalhar, trabalhamos no dia a dia. E com isso vemos os resultados positivos depois (EMEF_A, PF₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Nós preparamos os/as alunos/as para ANA no dia a dia, porque as atividades são trabalhadas de acordo com os descritores e habilidades que caem na prova (EMEF_B, PF₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Observamos que as professoras têm consciência de que há uma preparação dos/as estudantes, mas tentam amenizar as ações desenvolvidas em prol do treinamento, dizendo que é feito no dia a dia. Essas ações de preparação dos/as estudantes para a avaliação externa, nos remete também a questão do estreitamento curricular, um treinamento que gera uma escola centrada no ensino de língua portuguesa e matemática, pois são as matérias exigidas nos exames externos. Conforme cita Freitas em seu Blog:

Redes de ensino, na corrida pelo melhor IDEB, estão pressionando seus professores a deixarem de dar o conteúdo de outras disciplinas que não sejam português e matemática e usar o tempo para fazer recuperação ou treinar seus estudantes em simulados de português e matemática. A ordem é direta, em alguns casos, dada por coordenadores pedagógicos aos professores (FREITAS, 2014, n.p).

Há no senso comum a ideia de que para melhorar a qualidade da educação é necessário se sair bem nas avaliações externas, essa concepção que penetra as instituições escolares e seus/as agentes, é pautada em uma prática avaliativa classificatória, onde os resultados são mais válidos que os processos de aprendizagem.

Uma porcentagem maior de coordenadores/as (em torno de 74,07%) afirmou que orientam práticas de treinamentos, em busca de atingir bons resultados. Isso significa que há uma preparação dos/as estudantes antes da prova. Segundo a coordenadora CP₁:

Todo trabalho é desenvolvido em prol de alcançar um resultado positivo na ANA. Trabalhamos na seguinte perspectiva: sistematizamos mais a aplicação de simulados no ano em que temos a avaliação, o ano que não temos, trabalhamos mais atividades soltas (EMEF_A, CP₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Quando questionada se esses simulados não acabam gerando um treinamento, a coordenadora CP₁ afirmou que sim, mas para ela, “se não treinar, não aprende” (EMEF_A, CP₁, BRASIL, 06 de jun. 2018). Percebemos que a concepção de aprendizagem defendida pela coordenadora CP₁ aproxima muito da “concepção bancária” citada por Freire (2016). Nela o/a professor/a é sujeito ativo do conhecimento e age como transmissor/a dos conteúdos, enquanto os/as estudantes são meros/as reprodutores/as passivos/as, que fixam, memorizam, repetem os conhecimentos transmitidos pelos/as docentes sem perceberem realmente o seu significado. Para Freire,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2016, p. 104).

Contraopondo essa visão “bancária” de educação, Freire (2016) defende a “concepção problematizadora da educação” a qual consiste em uma prática educativa libertadora, voltada à formação plena do/a indivíduo, caracterizada pela abertura do ser humano ao mundo e ao outro, no pensar autêntico, na criatividade e na tomada de consciência dos indivíduos sobre sua realidade. A avaliação externa, como vem sendo imposta nas instituições escolares, se distancia da “educação problematizadora” proposta por Freire e se aproxima mais da “concepção bancária de educação”, em que a qualidade está restrita a resultados.

Segundo os/as gestores/as participantes da entrevista, esses treinamentos feitos para as avaliações externas na rede municipal de ensino, geralmente são realizados por meio de simulados elaborados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e alguns pela própria escola. Para o gestor GT₂ da EMEF_B, os simulados são de suma importância, pois ajudam a escola a diagnosticar aspectos que precisam ser melhorados, principalmente em relação àqueles/as alunos/as que ainda não alcançaram os objetivos propostos (EMEF_B, GT₂, BRASIL, 06 de jun. 2018). Isso se confirma também na visão da gestora GT₁, da EMEF_A que acredita que os simulados auxiliam a escola e toda sua equipe a terem um norte do que precisa ser mudado para alcançar bons resultados (EMEF_A, GT₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Em seu blog Freitas (2015), afirma que:

[...] um dos efeitos dramáticos dos exames externos sobre a escola é o tempo roubado do ensino e destinado ao treinamento para provas. O aspecto formativo cede espaço para simples treino com finalidade de se sair bem nos testes. Os testes medem mais esta preparação do que o próprio conhecimento do aluno além, é claro, de seu posicionamento social (FREITAS, 2015, n. p.).

Os/as gestores/as afirmaram que existe um treinamento para realização da ANA, no entanto, creem que estão preparando os/as alunos/as para a vida e não apenas para uma avaliação externa.

A preparação não é feita somente para a avaliação ANA, a preparação é feita também para a vida. Acredito que seja muito importante treinar os/as alunos/as para as avaliações externas, porque assim, vão adquirir segurança para fazer qualquer prova, seja ela, na faculdade, no mestrado e/ou em um concurso público. Os/as estudantes têm que sair da escola com essa segurança já desde pequeno/a. Eu não considero tortura, e sim uma oportunidade de aprendizado (EMEF_A, GT₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

O gestor GT₂ da EMEF_B tem a mesma linha de pensamento quando alega que, ao preparar o/a aluno/a para a avaliação ANA, também está preparando-o para a vida, para que seja capaz de vencer os desafios que surgem no seu dia a dia (EMEF_B, GT₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Nessa linha de raciocínio, existe uma lógica perversa por detrás dessa realidade. Os/as gestores/as apresentam posturas neoliberais e, sem ter consciência, navegam pelos “mares” da lógica excludente, dando força para uma educação tradicional. Nas palavras de Vasconcelos (1998), com essa visão:

[...] a escola como que “lava as mãos”, colocando-se como vítima do sistema, abrindo mão de mostrar sua necessidade social, e o educador demite-se, de sua função transformadora, caindo na impotência. É certo que o *mundo vai cobrar*, mas o que almejamos, numa perspectiva democrática, é que o aluno tenha uma posição consciente e crítica frente a esta realidade, e não seja mais um objeto dominado, enquadrado (VASCONCELOS, 1998, p. 76).

Para esse estudioso é importante levar em consideração a realidade concreta que o/a estudante vai enfrentar, mas é necessário também, que tenha um olhar crítico sobre a realidade que está posta (excludente, seletiva, desumana e alienada).

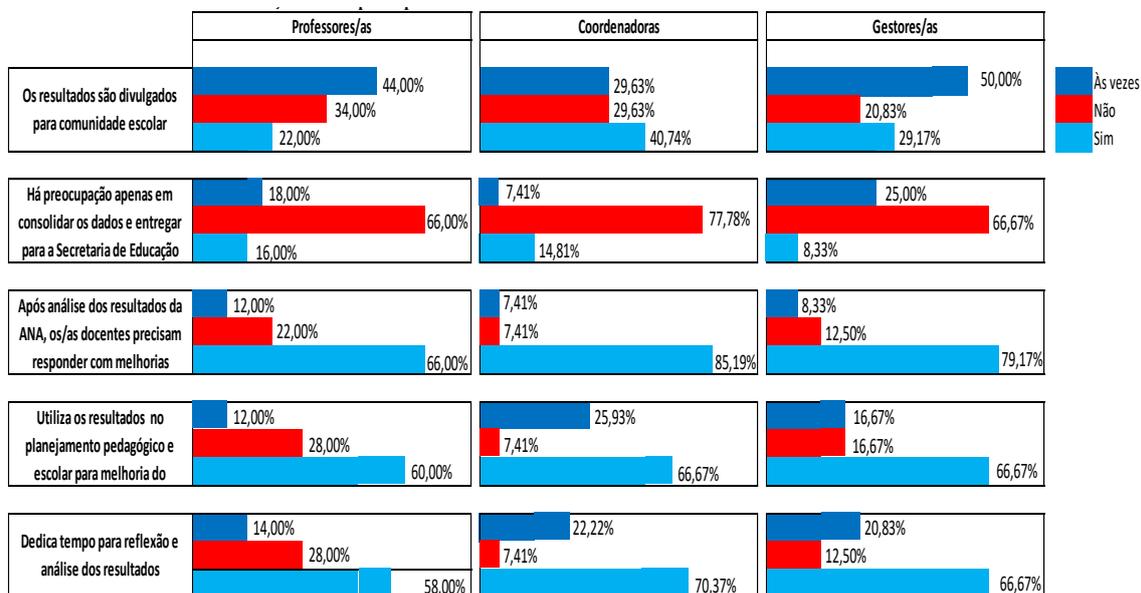
Nesse sentido, cabe à escola transformar ou reproduzir a lógica excludente social imposta. Assim, [...] “não podemos esquecer a realidade e nem abrir mão do sonho” (VASCONCELOS, 1998, p. 78). “É preciso despertar para a superação da confusão entre o papel formativo da escola e a lógica excludente da sociedade. Com certeza, se queremos preparar o aluno para vida, o caminho não é ser seletivo desde cedo, o que seria profundamente injusto e desumano, como podemos julgar e condenar uma pessoa que mal começou a desabrochar?” (VASCONCELOS, 1998, p.79).

Esse questionamento feito pelo autor leva à reflexão principalmente sobre as avaliações externas impostas no ciclo de alfabetização como a ANA em que crianças, no início de suas vidas escolares, já começam a ser julgadas injustamente. Para ter uma educação de qualidade é preciso ir mais além, compreender a criança em seu contexto social, com o compromisso que todos/as aprendam de fato, superando essa lógica imposta.

3.4 Como os resultados da ANA são utilizados nas escolas

Questionados/as sobre como trabalham com os resultados da ANA na escola, os/as participantes, em sua maioria, respondeu que, após as análises dos resultados, os/as professores/as precisam responder com melhorias e que os dados são utilizados para o planejamento pedagógico. A figura 21 reúne informações dos/as educadores/as acerca de como as escolas trabalham com os resultados da ANA.

Figura 21 – Informações dos/as participantes acerca de como a escola trabalha com os resultados da ANA.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa

A figura revela uma diferença irrisória entre o percentual de professores/as, coordenadoras e gestores/as os/as quais consideram que o/a docente tem que apresentar melhorias diante de resultados insatisfatórios. Dos/as que estão dentro da sala de aula, 66% reconhecem que precisam responder com ações indicativas de melhorias para que os/as estudantes possam obter bons índices em uma próxima avaliação externa.

O percentual é bem maior quando se trata dos cargos de gestão e coordenação. Mais de 85,19% das coordenadoras e 79,17% dos/as gestores/as afirmam que os/as professores/as têm que responder à comunidade escolar com propostas de melhorias quando há resultados negativos. Novamente fica clara a responsabilização imposta sobre o trabalho docente.

Quanto ao uso dos resultados, aproximadamente 60% dos/as docentes afirmaram que a escola em que trabalham utiliza os resultados da ANA para elaborar projetos de intervenções para melhoria do processo de ensino, conforme é relatado pela professora PF₁: “Nós recebemos o resultado da avaliação, em cima daquilo que achamos que ficou falho, voltamos atrás para trabalhar, procurando sempre melhorias para alcançar bons resultados” (EMEF_A, PF₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Em torno de 66,67% dos/as gestores/as e 70,37% das coordenadoras pedagógicas afirmaram que a escola em que trabalham dedica tempo para reflexão e análise dos resultados. Essas intervenções segundo eles/as são feitas por meio de reuniões do HTPC realizadas na própria escola de quinze em quinze dias. Nesses encontros, professores/as juntamente com a

coordenação e gestão, analisam, refletem e discutem os resultados das avaliações, para então intervir.

No entanto, percebemos que nem todas as pessoas envolvidas nesse processo pensam dessa forma, visto que, uma pequena parcela dos/as participantes, em torno de 7,41% das coordenadoras e 12,50% dos/as gestores/as, anunciaram que não é feita nenhuma análise e reflexão sobre os resultados, segundo destaca a coordenadora CP₁ da EMEF_A:

Eu acredito que falta um repensar e uma reflexão de toda a equipe pedagógica da escola sobre os resultados da ANA, assim como falta uma reflexão da própria equipe pedagógica do município, juntamente com as escolas, para fazer um estudo mais aprofundado do que foi bom e do que precisa ser melhorado. Acaba que essa avaliação ANA, não está tendo um repensar, uma conversa sobre ela depois que sai o resultado (EMEF_A, CP₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Na visão da gestora GT₁, os dados são analisados e a escola começa a trabalhar sobre aquilo que considera falho. A mesma gestora usa o termo “cobrar” como prática direcionada à melhoria na educação. Segundo ela, “o ser humano tem que ser cobrado. Se o ser humano não é cobrado, de todas as formas, na família, na sua casa, na escola, no seu trabalho, ele se acomoda” (EMEF_A, GT₁, BRASIL, 06 de jun. 2018). Ela acredita que usa bem todos os mecanismos que vem do MEC e que, às vezes, é criticada por alguns/as professores/as:

Na realidade, a prova ANA impulsiona. Qualquer avaliação [...] As pessoas, às vezes, falam assim: “Vai tornar o/a aluno/a treineiro/a desde pequeno/a”. Mas, se ele/a vai para o vestibular, ele/a não é um treineiro/a? O que nós precisamos fazer é esse tipo de trabalho hoje dentro dessas habilidades, uma facilidade maior para que ele/a aprenda, que seja alfabetizado/a para que faça essa prova com tranquilidade. Na maioria das vezes, sempre que eu pego um resultado do MEC, parabenizam: “A senhora saiu muito bem”. Isso, para nós, é um... [ego]. Nós ficamos muito orgulhosos do trabalho, do reconhecimento pelo resultado. Mas não que isso vá nos atrapalhar e acomodar, porque é mais difícil você alcançar algo do que você o ter e não manter. Manter a qualidade de ensino exige um foco muito grande (EMEF_A, GT₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

O termo “cobrar” também é valorizado pela coordenadora CP₁, porém, se diz consciente de que essa cobrança é imposta a ela como tarefa pelo cargo que exerce, como observamos em sua fala:

Quando a educação visa resultados, eu, como coordenadora, preciso cobrar mais dos professores, dando mais suporte para eles tanto em relação a conteúdos, como também sugestão de atividades, para que eles venham a

trabalhar com aquelas crianças que ainda não conseguiram alcançar o objetivo proposto” (EMEF_A, CP₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Já a coordenadora CP₂ se queixa da ANA, pois, para ela, não engloba a totalidade do conhecimento e da aprendizagem do/a aluno/a, uma vez que “O Pnaic fala, entre outras coisas, que o professor tem que estar muito ligado à oralidade. Na avaliação lá, o programa não está preocupado com a prova oral, falta essa oralidade” (EMEF_B, CP₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Para a professora PF₂ e coordenadora CP₁, a ANA não é capaz de melhorar a qualidade do ensino por ser uma prova padronizada, não atendendo às necessidades e especificidades individuais dos/as estudantes. Nessa via, elas afirmam que:

[...] a ANA não serve como um termômetro para medir a qualidade da educação, muito menos para melhorar o ensino. Primeiramente, porque padroniza, esquecendo que dentro da sala de aula há uma diversidade e ninguém é igual a ninguém, geralmente na hora de avaliar se esquece daquela criança que tem dificuldade de aprender, avaliando todos/as de forma homogênea, caindo naquela velha e antiga dicotomia: a prática é uma, a teoria é outra, pois avalia todos/as na mesma balança (EMEF_B, PF₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Eu acredito que a ANA não retrata a aprendizagem dos/as estudantes. Uma por ser uma prova padronizada, não atendendo as individualidades dos/as estudantes. Hoje, temos uma clientela muito diversificada, com culturas e costumes diferentes dentro da escola. Uma prova padrão, como a ANA, não avalia 100% de todas essas diversificações que a escola atende. Nesse sentido, creio que não vem para contribuir para a melhoria da qualidade da educação (EMEF_A, CP₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

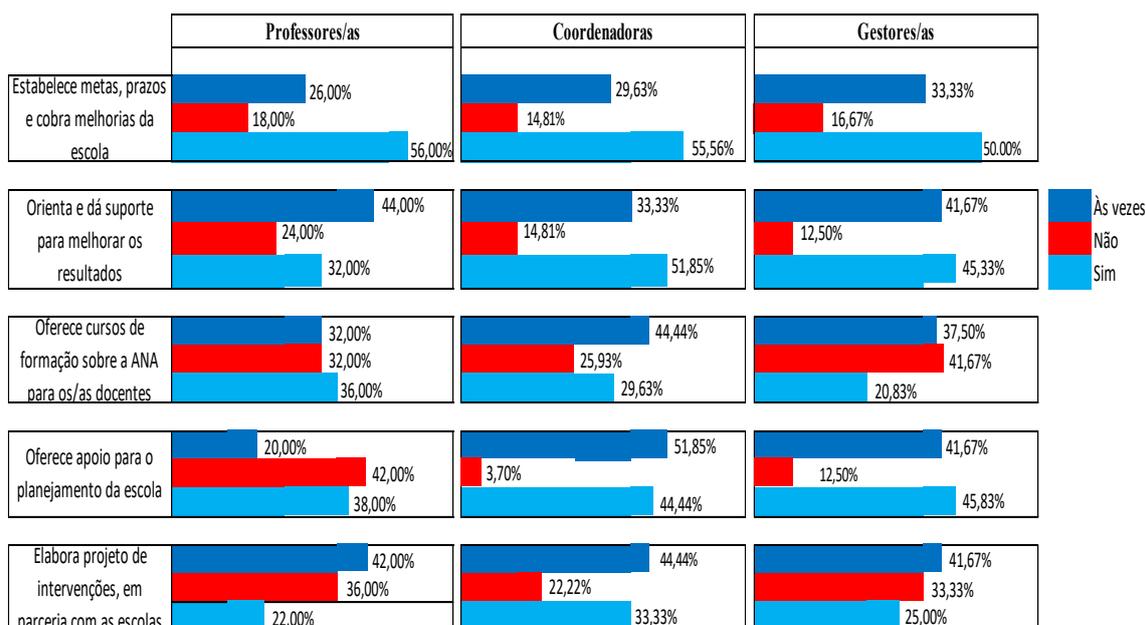
Verificamos que, tanto a professora como a coordenadora, demonstram uma insatisfação com essa prática avaliativa ao uniformizar o processo, visto que exclui as crianças, não só aquelas que têm laudo, pois inclusão é muito mais que isso e engloba todos/as estudantes que apresentam alguma dificuldade para aprender. Realmente é um aspecto que nos leva a refletir: Por que os/as professores/as são cobrados/as a trabalhar de modo diferenciado com seus/as alunos/as se, na hora de avaliar, tapam os olhos para as diferenças?

Cobrança também é o termo mais usado pelos/as participantes da pesquisa para descrever a atuação do município nas escolas a partir da divulgação dos resultados da ANA. Metade dos/as gestores/as ouvidos, 56% dos/as professores/as e 55,56% das coordenadoras afirmam que o governo municipal cobra melhorias a partir dos resultados obtidos com a avaliação externa.

Todavia, quando questionados/as sobre o suporte que o município dá para que essas melhorias aconteçam, 14,81% das coordenadoras dizem que não há nenhum suporte. Os/as

professores/as garantem que não há conversa com as escolas, e 36% deles/as ressaltam que o município não elabora projetos de intervenção, em parceria com as unidades escolares. Os resultados podem ser vistos na figura 22.

Figura 22 – Percepção dos/as docentes, coordenadoras pedagógicas e gestores/as sobre a maneira como a gestão municipal trabalha com os resultados.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa

Segundo a coordenadora CP₂, o município nem sequer se preocupa em divulgar os resultados da ANA, uma vez que falta envolvimento da prefeitura com a educação. “Eu não vi divulgação do município para nós [...] Nós vamos atrás para buscar os resultados” (EMEF_B, CP₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

As respostas dadas pelos/as entrevistados/as, transpostas na figura 22, deixam transparecer essa negligência do poder público. Quando perguntados/as se a gestão municipal elabora projetos de intervenção em parceria com a escola a partir dos dados obtidos na avaliação externa, 36% dos/as professores/as afirmam que não; 42%, que às vezes e 22%, que sim. Para 33,33% dos/as gestores/as e 22,22% das coordenadoras, a prefeitura não projeta coisa alguma em parceria com as escolas. Contudo, mais de 40% das coordenadoras e 41,67% dos/as gestores/as responderam que, às vezes, a gestão municipal faz propostas.

Os dados da pesquisa revelam que a ANA vem ganhando um importante espaço na organização pedagógica das escolas, passando a orientar o quê e como deve ser ensinado, ocasionando um estreitamento curricular e uma alienação no fazer pedagógico. Isso se comprova a partir das considerações de que se ensina o que é cobrado na avaliação,

impulsionando a lógica da mecanização e engessamento, e essa prática transforma o/a professor/a em mero reprodutor/a. No entanto, os/as profissionais do magistério, participantes da pesquisa, naturalizam essa questão de trabalhar somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

De um lado podemos evidenciar, que esses/as profissionais estão alienados/as perante a lógica excludente neoliberal, mas por outro lado, entende-se, que a pressão sofrida os/as leva a realizar ações para que não sejam punidos/as diante de índices baixos nas avaliações externas.

Segundo Freitas (2014), “os reformadores empresariais padronizam a cultura escolar por meio das matrizes de referências dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento” (FREITAS, 2014, p. 1089). Nesse sentido, a formação plena do sujeito foi reduzida ao “básico”, em torno das matrizes das avaliações externas, centrada apenas nas disciplinas de português e matemática, gerando um estreitamento curricular, com o foco apenas nas disciplinas avaliadas nos exames nacionais:

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas (FREITAS, 2014, p.1100).

Mesmo diante de tantas pressões sofridas pelo sistema, observamos que grande parte dos/as professores/as, coordenadoras e gestores/as participantes da pesquisa tem a convicção de que fatores intra e extraescolares (como por exemplo, condições socioeconômicas e culturais dos/as estudantes, condições de trabalho do/ professor/a, currículo inadequado à realidade dos/as estudantes, dentre outros) podem interferir nos resultados da avaliação e conseqüentemente na qualidade do ensino.

Para Dourado e Oliveira (2009), tanto o contexto escolar como o extraescolar estão totalmente interligados na construção da qualidade do ensino. Não se pode pensar na qualidade da educação apenas a partir dos resultados das avaliações, isto é, deve ser refletida a partir da:

[...] dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições do espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos, etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.210).

No entanto, para Freitas (2010), os/as docentes ainda se encontram submissos/as ao sistema, distanciando a conexão da escola com a realidade social, visto que “a função social da escola capitalista é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não produzir um pensamento crítico sobre este sistema” (FREITAS, 2010, p. 93). Nessa perspectiva,

Se queremos formar lutadores por uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social. Teremos que abrir a escola para a “vida” e impedir o isolamento da escola em relação a esta. Do ponto de vista metodológico, deve emergir desta decisão um procedimento que retire a centralidade da sala de aula e da aula no ambiente formativo do aluno. A nova forma escolar deve, portanto, estar baseada na vivência da vida, vivência com propósitos formativos e na criação de seus instrumentos de inserção (FREITAS, 2010, p. 97).

Tomar consciência da classe social em que se vive e que não possui nada mais, que sua força de trabalho, consiste em uma das formas de os/as cidadãos/ãs se rebelarem contra modelos impostos por uma classe que possui tudo. Mas essa clareza política é difícil de ser alcançada, exatamente porque o cidadão/ã não é educado/a desde cedo para fazer a crítica social. Paul Singer (1996) ressalta que o cerne da crise do sistema de ensino está nestas questões:

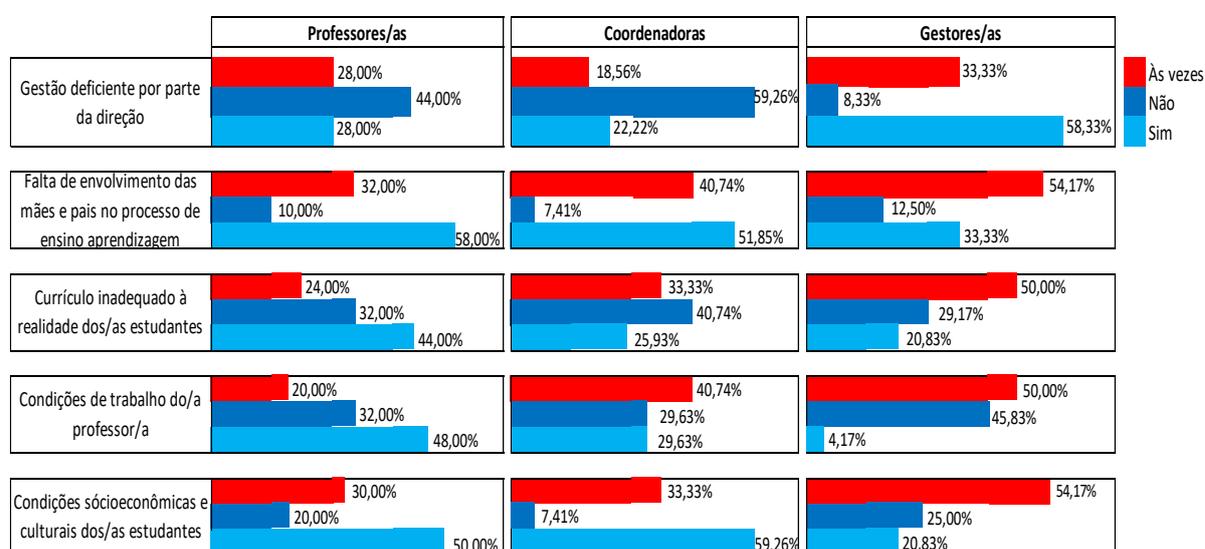
Que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? Se a democracia é uma conquista irreversível – e quero crer que é –, qual é o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? Será que os nossos currículos correspondem adequadamente ao desejo natural de aprender dos jovens, motivando-os a participar ativamente do processo educativo? (SINGER, 1996, p.12).

Assim, quando são questionados/as sobre quais fatores podem interferir nos resultados da avaliação externa na educação, os/as profissionais do magistério de Rio Verde, parecem despertar para essa tomada de consciência.

Essa ideia pode ser deduzida a partir do alto índice dos/as participantes da pesquisa, os quais, consideram que as condições socioeconômicas dos/as alunos/as interferem nos resultados. Metade dos/as professores/as, 59,26% das coordenadoras atribuem à condição social essa interferência. Já os/as gestores/as se posicionam na contramão dessa tendência, uma vez

que somente 20,83% deles/as acham que as dificuldades ou facilidades vividas por uma criança rica ou pobre interferem. Eles/as preferem acreditar que uma boa diretoria na escola é o principal fator, 58,33% dos/as gestores/as apontam a “gestão eficiente” como primordial. Por meio da voz dos/as gestores/as, é possível trazer à tona a ideologia que o sistema de ensino inculcou nesse grupo, isto é, de que a escola (isolada do poder público) seja responsável pelos resultados. Os números podem ser vistos na figura 23.

Figura 23 – Visão dos/as docentes, coordenadoras pedagógicas e gestores/as, acerca dos fatores que podem interferir nos resultados da ANA.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

A figura mostra também uma discrepância de visão entre gestores/as e professores/as quando o assunto é condições de trabalho. Enquanto 48% dos/as professores/as acreditam que essas condições interferem nos resultados da ANA, só 4,17% dos/as gestores/as têm a mesma crença. No meio deles/as, um número significativo de coordenadoras (40,74%), afirma que, às vezes, essas condições (ou a falta delas) atrapalham. Todavia, apesar de estudos comprovarem que aspectos intra e extraescolares possam interferir no processo de ensino e aprendizagem, na lógica neoliberal, a responsabilidade dos resultados recaem sobre escolas, docentes, pais/ mães e estudantes.

Segundo Freitas (2007), esse modelo liberal hegemônico de educação tende a responsabilizar apenas as escolas e os/as sujeitos envolvidos/as no processo, caso fracassem, eximindo o Estado de suas responsabilidades com a educação: “Para a escola, todo rigor; para o Estado, a relativização do que é possível fazer” (FREITAS, 2007, p. 975). Seguindo esse

raciocínio, a realidade é que, se os/as estudantes não aprendem, os/as professores/as são responsabilizados/as e, caso o nível de aprendizagem esperado não seja satisfatório, os/as docentes culpam os/as alunos/as e os/as pais/mães pelos resultados. E, conseqüentemente, os/as gestores/as se libertam da coerção, responsabilizando professores/as, alunos/as e pais/mães, ao passo que a política de governo se torna isenta.

Ainda na visão de Freitas (2007),

Há de se reconhecer as falhas da escola, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje (FREITAS, 2007, p. 975).

Para esse mesmo autor, os planos educacionais do governo federal podem perpetuar a pobreza, já que as camadas populares “não aprendem nem são cobradas pelo desempenho, à espera da eliminação adiada nos finais de ciclo ou na passagem da 4ª para a 5ª série” (FREITAS, 2007, p. 980). Nessa visão, questiona-se:

As escolas vão querer a pobreza dentro dela, com o risco de ver seu IDEB piorar? A “responsabilização” gerará escolas que concentrarão exclusivamente pobres, onde o IDEB não importa, pois “já se sabe que não dá para esperar muito desses alunos”. No caso da rede, se um subconjunto de escolas elevar o índice, e este atingir a pontuação combinada entre prefeito e governo federal, já é suficiente; as demais continuarão onde estão — provavelmente estas serão as que atenderão à pobreza, que é guardada na escola para não incomodar, mesmo que não aprenda. No caso da escola não será diferente, muda apenas a unidade de análise. Mais ainda, o que fazer com escolas em que a evasão e a repetência não se dão por causas pedagógicas? (FREITAS, 2007, p. 980).

Talvez a visão de que seja possível educar as pessoas, não apenas para satisfazer o ego dos/as gestores/as, mas com foco voltado para o/a estudante, esteja em uma análise mais aprofundada da vida da criança, seu ambiente e seu entorno.

Uma professora entrevistada sintetizou o que acontece com as avaliações externas na escola onde ela leciona: “Depois que passa, eu não estou preocupada com ANA” (EMEF_B, PF₂, BRASIL, 06 de jun. 2018). Não que ela não tenha compromisso com a avaliação e com seus resultados, mas reforça que está preocupada mesmo é com o/a estudante:

Se ficarmos preocupados com avaliação, nós vamos ficar presos, sem liberdade de procurar recursos diferentes, pois, dentro da sala de aula, ninguém é igual a ninguém, há diversidade. Só temos que ter liberdade para

trabalhar em sala e não ficar preso, bitolado. Se eu ficar preocupada com a ANA o ano inteiro, eu não vou desenvolver o trabalho porque eu vou ficar só preocupada. A minha cabeça vai ficar [em paranoia] (EMEF_B, PF₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Essa diversidade, citada pela docente, parece não interessar ao sistema educacional brasileiro o qual foca em resultados para ranqueamento das escolas. Segundo a professora, a ANA padroniza, enquanto as avaliações internas comparam o/a aluno/a consigo mesmo. “Na hora em que eu vou fazer uma avaliação minha, o meu diagnóstico quando vou avaliar meu aluno, comparo ele com ele mesmo; de onde ele estava para onde ele chegou. Só que, quando é uma ANA ou outra avaliação qualquer, ela não vê isso, ela só padroniza” (EMEF_B, PF₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Outro fator destacado pelos/as participantes que interfere nos resultados das avaliações e, conseqüentemente, na qualidade do ensino, é a falta de envolvimento e participação das mães e pais no processo de ensino e aprendizagem. Isso se comprova, pois, 66% dos/as docentes, 51,85% das coordenadoras e 33% dos/as gestores/as acreditam que a participação dos/as pais/mães se torna essencial para o sucesso ou fracasso dos/as estudantes.

Quando questionados/as sobre quais são os maiores desafios da escola para a construção de uma educação de qualidade, os/as gestores/as ressaltam que o complexo e grande desafio consiste na participação dos pais e mães no processo educativo, que na maioria das vezes, são culpabilizados pelo fracasso escolar dos/as filhos/as.

Vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102-103).

Nesse sentido, temos a convicção de que a participação dos pais e mães é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, devemos levar em consideração, que pais e mães se encontram em condições paradoxais e conflituosas, isto é, muitos não participam do processo educativo dos/as filhos/as, não porque não querem, mas por falta de oportunidade de irem até a escola (por causa da rotina de trabalho, por exemplo). Para (PEREZ, 2009, p. 2) “Não podemos deixar de lado o conhecimento da história de vida pessoal e ocupacional dos membros na família, as dinâmicas presentes nas relações cotidianas no

ambiente escolar, as representações que os sujeitos têm do mundo e de suas condições de existência”.

Pesquisadores/as apontam que as famílias valorizam a escola. As de classe social mais baixa tendem a valorizar ainda mais porque, segundo (PEREZ, 2009, p.5), a educação é a garantia “de um futuro melhor para os filhos”. Mesmo assim, há um abismo entre a escola e a família, pois as barreiras enfrentadas “pelas populações desfavorecidas econômica e socialmente, tornam a escolarização um sonho distante de ser concretizado” (PEREZ, 2009, p. 5).

Para a autora, um projeto pedagógico fundamentado em uma educação cidadã e emancipatória pode reduzir essa distância entre família e escola, a partir do trabalho integrado entre docentes, pais e mães. É preciso também que os/as educadores/as estejam dispostos a ouvir esses/as pais e mães, os quais nem sempre estão conscientes do seu papel, mas apenas dispostos a jogar toda a responsabilidade para a escola.

Com esse jogo de culpar ora a família, ora a escola pelo fracasso da educação, quem perde é a criança. Ela precisa de ensino regular na instituição escolar, mas também precisa de presença dos/as responsáveis, não só para suprir as necessidades financeiras ou fisiológicas, mas para construir um diálogo que possa levá-la a ser, no futuro, uma pessoa mais crítica e com senso de limites, responsabilidades e cidadania.

3.5 Avaliação Nacional da Alfabetização na concepção dos/as estudantes

Em busca de maior compreensão do objeto de pesquisa buscamos ouvir diversos sujeitos, os quais de forma direta e/ou indireta, participam do processo educativo. Assim, foram realizadas entrevistas com mães, estudantes e secretárias escolares no intuito de constatar o que essas pessoas pensam, como veem, e como lidam com a ANA em seu dia a dia. Esses sujeitos demonstraram conhecimento limitado sobre tal avaliação, uma vez que falaram pouco a seu respeito.

Observamos, no decorrer das entrevistas, que as concepções divergem em relação à ANA. Percebemos, por exemplo, na fala dos/as estudantes, que têm uma visão positiva da avaliação. As duas crianças entrevistadas, afirmaram gostar de realizar essa avaliação externa, por ser uma prova fácil e por ganhar premiação, caso acertem todas as questões.

Eu gosto de participar da avaliação ANA, porque é muito fácil, só passa conteúdo que a gente já aprendeu e dependendo, se você acertar tudo, ainda ganha um prêmio (EMEF_A, ES₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Eu gosto da avaliação ANA, porque ela ajuda a gente a aprender mais, parece que ela é mais fácil que a prova da professora, a “tia” falou para a nós que a prova dela é mais difícil, porque quando vier a da secretaria, a gente já está preparado (EMEF_B, ES₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Percebemos claramente, que as crianças se sentem bem fazendo essa avaliação, porém, naturalizam a pressão exercida pelo sistema, pela escola e, até mesmo, pelo/a próprio/a professor/a, na busca incessante de alcançar bons resultados.

Essa forma de pressionar se torna visível, quando a criança diz receber um prêmio caso acerte todas as questões, ou seja, parte-se do princípio da meritocracia: só ganha prêmio quem se sai bem na prova. A isso cabem alguns questionamentos: e as crianças que não se saem bem? Será que é feito algum tipo de intervenção com elas? Será que ao adotar esse princípio de meritocracia, não estamos perpetuando a exclusão? Talvez, para responder essas indagações, fosse necessário ouvir todas as crianças envolvidas no processo educativo, desde as que ganham presentes ao atingir boas notas nas avaliações externas, como àquelas que apresentam necessidades de ajuda para alcançar as aprendizagens.

As duas crianças entrevistadas, ambas com 9 anos de idade, apresentam bom desenvolvimento escolar e um bom nível socioeconômico se comparadas às demais. No entanto, para este estudo, devemos voltar nossos olhares também, para as outras crianças, especialmente àquelas excluídas socialmente, sem estrutura familiar e que não possuem acesso a bens culturais. Será que essas crianças, teriam a mesma concepção de avaliação dos/as estudantes que participaram da entrevista?

Segundo o estudante ES₁, da EMEF_A, antes dessa avaliação os/as professores/as trabalham várias atividades com foco em Língua Portuguesa e Matemática, considerando que são as disciplinas cobradas na prova. Mais uma vez fica explícito diante dos dados da pesquisa, que há um treinamento para realização das avaliações externas e conseqüentemente um estreitamento curricular.

A única insatisfação que as crianças demonstraram em relação à ANA, refere-se às pessoas que aplicam a prova. Os/as estudantes se sentem inseguros/as e com receio frente a uma pessoa desconhecida. Em seus relatos, disseram preferir a professora regente, por questão de afinidade e conhecimento.

Eu não gosto quando vem outra professora que eu não conheço aplicar a prova, seria bem melhor se fosse a minha professora, porque ela já conhece os/as meninos/as que teimam e eu também fico mais tranquila (EMEF_B, ES₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Eu preferia que fosse minha professora que aplicasse a prova, porque ela já conhece a gente (EMEF_A, ES₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Verificamos que as crianças apresentam um sentimento de insegurança e medo ao se deparar com pessoas diferentes na aplicação da prova ANA. Esses/as alunos/as retratam um receio do que vem de fora, do que não faz parte do seu cotidiano.

Para Pinto (2008) para se alcançar bons índices nas avaliações externas, não basta retirar o/a professor/a regente da sala de aula no dia da aplicação da prova, é preciso focar na formação desses/as profissionais, recursos materiais e infraestrutura adequada, assim a qualidade do ensino será maior e “melhor será o desempenho dos estudantes nos testes padronizados presentes nas avaliações de larga escala” (PINTO, 2008, p. 59).

Nesse sentido, a supervalorização das avaliações externas, como propulsora da qualidade da educação, desmantela-se, pois, para se alcançar uma educação de qualidade comprometida com o desenvolvimento pleno dos/as estudantes, precisa ir além, olhando, também, para o contexto social, cultural e econômico em que as crianças estão inseridas, não levando em consideração somente o cognitivo das pessoas.

3.6 Concepções das mães sobre a ANA

Para um maior entendimento de nosso objeto de pesquisa buscamos ouvir, também, algumas mães de estudantes que já tiveram alguma experiência com a ANA, a entrevista foi realizada com duas mães, uma com 39 anos de idade e a outra com 41, as duas possuem graduação em pedagogia e ambas são educadoras, recentemente uma ocupa a função de gestora escolar e a outra acompanha crianças com necessidades especiais (professora de apoio).

Evidenciamos que a escolha das pessoas para participarem da entrevista, foi realizada de forma voluntária, de acordo com a manifestação dos sujeitos em contribuir com a pesquisa. Assim, manifestaram para participar da entrevista, duas mães que são também professoras e que trazem consigo informações sobre a ANA.

Dentre as mães entrevistadas, constatamos que uma delas tem uma visão positiva a respeito da ANA, mesmo não tendo muito conhecimento do objetivo de tal avaliação é totalmente a favor, pois, para ela, esse teste não tem o intuito de mensurar o conhecimento dos/as estudantes, mas de motivar, para que estudem um pouco mais.

A avaliação ANA é uma forma, não de avaliar o conhecimento, mas de fazer com que o/a aluno/a, motivado pelo/a professor/a, estude e interesse mais,

porque sabe que vai vir algo diferente para ele responder, assim, terá um pouco mais de interesse em pesquisar, perguntar e estudar, aguçando sua curiosidade. Querendo ou não, o/a aluno/a torna-se mais interessado/a (EMEF_B, MA₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Nesse sentido, a mãe remete ao que Freitas (2010) chama de “mecanismo de motivação artificial”. Nesse processo, o/a estudante aprende, mas ao mesmo tempo é subordinado/a pelos objetivos fixados pela sociedade capitalista. Para ele, essa avaliação:

“[...] surge como uma forma de tomar o lugar do trabalho socialmente útil, o qual poderia ser uma “avaliação natural” feita pelo contato do estudante com a vida. Nesse sentido, a avaliação [...] substitui este processo por uma avaliação formal, escolar, sujeita à regras impessoais, como um mecanismo de motivar artificialmente o aluno a aprender e a se subordinar, já que a vida (motivadora natural) ficou do lado de fora da escola” (FREITAS, 2010, p. 93-94).

Dessa forma, a escola é isolada do contexto social em que a criança está inserida, ocultando a triste realidade escondida nas instituições escolares Brasil afora.

No decorrer da entrevista, essa mesma mãe MA₂ se contradiz em alguns aspectos, uma vez que, ora afirma não ver a ANA como uma forma de medir o conhecimento, ora declara ser um instrumento capaz de medir o desempenho escolar. Essa incoerência pode ser justificada pela falta de conhecimento a respeito dessa prática avaliativa, o que torna o discurso bastante confuso: “Penso que a avaliação externa ANA mede sim o nível de conhecimento do aluno, assim como o grau de dificuldade, para que o/a professor/a faça as devidas intervenções, em busca de melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (EMEF_B, MA₂, BRASIL, 06 de junho de 2018).

Há ainda, na perspectiva dessa mãe entrevistada, outras maneiras de perceber a escola e sua prática:

Se o objetivo dessa avaliação for medir o conhecimento do/a aluno/a e aferir o nível de alfabetização, eu acredito que ela seja importante. Porque é algo que vem de fora. Dentro da instituição escolar, pode talvez existir, uma camuflagem do ensino, pelos/as professores/as. Mas quando vem uma avaliação de fora, ela vai mostrar a verdade daquilo que a escola está ensinando e o que os/as alunos/as estão aprendendo (EMEF_B, MA₂, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Nesse trecho da entrevista, observamos, que a mãe tem uma visão pejorativa acerca da docência e dúvidas em relação ao objetivo da avaliação ANA, quando usa o termo “SE” e

parece estar desacreditada do trabalho da escola e do/a professor/a, dando maior crédito à avaliação externa ao dizer que o ensino pode estar sendo camuflado pelos/as professores/as.

Mas será que essas avaliações externas refletem, de fato, a aprendizagem dos/as estudantes em sua totalidade? Será que não são elas que camuflam o ensino? Para Sordi e Souza (2009), esse modelo de avaliação “mais afasta do que aproxima, mais pune do que ensina, mais ameaça do que acolhe, mais conclui do que contextualiza, mais rotula que explica” (SORDI & SOUZA, 2009, p. 15).

Precisamos, urgentemente, superar essa prática reducionista de que a avaliação se dá no âmbito da sala de aula e/ou no desempenho dos/as estudantes e pensar a avaliação na totalidade da escola, levando em consideração fatores intra e extra escolares, em um processo de negociação entre todos sujeitos envolvidos no processo em que as responsabilidades e os compromissos sejam recíprocos entre todos, proporcionando uma dimensão de mudança, participação e conseqüentemente uma prática avaliativa mais humana e emancipatória (FREITAS, 2005).

Quando questionadas se a escola do/a seu/a filho/ já fez alguma reunião a fim de esclarecer sobre a avaliação, as duas mães entrevistadas declararam nunca terem sido informadas pela escola a respeito da ANA, muito menos sobre os resultados. O conhecimento que tiveram sobre a avaliação foi por meio do entusiasmo, da euforia e da ansiedade do/a filho/a em alcançar bons resultados na prova.

Para a mãe MA₁, da EMEF_A, professora de apoio na escola em que trabalha, a avaliação externa ANA, pela forma que é imposta não contribui para a melhoria do ensino, pois avalia a criança apenas em um único momento:

A criança não tem que ser avaliada em um único momento, mas sim de uma maneira contínua, durante o decorrer do processo de ensino e aprendizagem. O/a aluno/a pode não estar naquele momento, pronto para dar a resposta que aquela avaliação pede, mas ele/a consegue transpor a escrita, a leitura em outro momento, com outra pessoa, em outra situação. Não é por meio de uma prova escrita que ele/a vai demonstrar tudo que sabe ou já aprendeu, nesse sentido, acredito que a ANA não vem ao encontro à necessidade das crianças (EMEF_A, MA₁, BRASIL, 06 de jun. 2018).

Outro fator negativo, citado pela mãe, em comum com a visão das crianças entrevistadas é o fato de a ANA não ser aplicada pelo/a professor/a regente, o que gera receio e insegurança nas crianças:

Eu acredito que essa avaliação deveria vir ao encontro com a criança, em etapas. Primeiro uma demonstração, uma socialização, para depois, se chegar á avaliação, começando com os aplicadores, para que as crianças se sintam mais seguras e confiantes (EMEF_A, MA₁, BRASIL, 06 de jun. de 2018).

A única vantagem apontada pela mãe a respeito da ANA é a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento da criança no processo de ensino e aprendizagem, mas nunca em sua totalidade. Mais uma vez, mediante a fala das mães, ficou perceptível a inadequação conceitual acerca da função da avaliação externa e da avaliação da aprendizagem.

3.7 Visão das secretárias escolares referente a ANA

A pesquisa buscou também, ouvir alguns/as profissionais da área administrativa, com o intento de analisar as concepções que têm a respeito da ANA. Assim, optamos por entrevistar as secretárias escolares das escolas selecionadas. Foram entrevistadas duas secretárias: uma com 43 anos de idade e a outra com 51. Em relação à formação acadêmica, constatamos que uma possui curso de graduação em pedagogia e a outra ensino médio completo.

Observamos que as duas participantes já ouviram falar da ANA, porém conhecem pouco e nada sabem de seus objetivos. Mesmo não tendo clareza sobre seus propósitos relataram acreditar ser uma avaliação importante e necessária para acompanhar o desempenho dos/as estudantes. Salientaram, em suas falas, também, que nunca foram esclarecidas pela escola sobre tal avaliação, sabem que vai ter a prova na escola, somente na semana da aplicação, pois percebem uma mudança na rotina escolar no período que antecede o teste; os/as professores/as ficam mais agitados/as e os/as estudantes mais ansiosos/as, contudo, mesmo com a mudança da rotina na escola, relatam que a ANA não interfere em seus trabalhos.

Assim, entendemos que a tensão que toda a escola vive em função da realização de uma avaliação externa, ocorre exatamente porque ela vem de fora, porque ela não é incorporada ao cotidiano da escola e aparece como uma medição aterrorizante. São avaliações que padronizam e instigam a disputa. Quem se sai bem é premiado. Quem tem baixos índices vai ter que repensar seu papel, ver onde errou, e se há desinteresse do/a professor/a em ensinar, enfim, busca-se culpados/as para avaliações numerológicas que passam longe da realidade do corpo discente.

Portanto, para fugir dos padrões e ter um papel democrático dentro da escola, Vasconcellos (2017, n.p.) propõe práticas para ajudar o/a professor/a “a concretizar, em sala de aula, uma intencionalidade libertadora da avaliação”. Então, esse autor examina a intencionalidade das avaliações externas, argumentando que elas objetivam apenas a nota e que

mudar essa finalidade passa pela perda da ingenuidade dos/as educadores/as. Vasconcellos (2017, n.p.) propõe que o docente se torne “professor dos alunos concretos” e não professor/a de “determinados conteúdos preestabelecidos”.

Em síntese, percebemos que a ANA, da forma que está sendo feita, apresenta-se como mero mecanismo de controle e monitoramento do sistema público de ensino, mas uma vez se evidencia com a pesquisa, que essa prática avaliativa vem ganhando importante espaço na organização pedagógica das escolas municipais de Rio Verde-GO, passando a orientar o que ensinar e como ensinar, gerando uma alienação e engessamento do fazer pedagógico, isto significa, que as escolas se submetem ao controle externo e abrem mão de sua autonomia (liberdade pedagógica e liberdade de conteúdo), porque tem que seguir um pacote padrão. Observamos que a maioria dos/as participantes apresentaram concepções convergentes, de que a ANA é relevante e importante para a melhoria da qualidade da educação, uma pequena parcela expressa insatisfação com essa prática avaliativa. Os dados apontam também, para a questão do campo de tensão (externo x interno) existente nas instituições escolares, enquanto o indicador da ANA aponta para o desempenho externo, para dizer se a escola está bem ou se está mal, a preocupação interna é outra, não é o melhor desempenho. As escolas clamam por uma avaliação que acolha suas necessidades e dificuldades, assim como, questões pedagógicas de aprendizagem, formação docente, infraestrutura, melhores condições de trabalho, etc.

Nesse sentido, defendemos uma avaliação que, de fato, ajudem os/as professores/as a identificar falhas, desenvolver ações, para intervir e transformar a realidade. Uma avaliação que seja mais justa e humanística, pautada na igualdade e equidade de todos/as. É com esse desafio de construir uma avaliação democrática, emancipatória e comprometida com o desenvolvimento pleno dos/as estudantes, que avançamos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou analisar e desvelar as concepções que os sujeitos institucionais e sujeitos sociais, têm a respeito da ANA. Os dados obtidos nesta investigação demonstram que, segundo o discurso nos documentos oficiais, a ANA busca fornecer subsídios para o governo elaborar e direcionar políticas públicas a fim de assegurar uma educação de qualidade. No entanto, a concepção que tem orientado essa prática avaliativa se mostra limitada, contraditória e, às vezes, confusa, pois se apoia em princípios meritocráticos, seletivos e classificatórios. Nessa lógica, os avanços e retrocessos educacionais, representados por dados quantitativos, são tratados como verdades absolutas, porém, são instrumentos falhos, à medida que não conseguem abranger a real complexidade do sistema educacional.

Na seção 1, observamos que houve uma intensificação do papel das avaliações externas nas políticas públicas, principalmente a partir da década de 1990. Nesse período, as políticas avaliativas sofreram fortes influências neoliberais, com intensa presença de organismos internacionais. Com isso, o Estado assumiu princípios mínimos de prestador de serviço e uma postura de Estado Avaliador, passando a controlar e regular os resultados das avaliações, com o discurso de alcançar eficiência e eficácia no processo educativo.

Por meio desses princípios ideológicos, o Estado se exime de suas incumbências, ao passo que responsabiliza os/as profissionais envolvidos/as no processo educativo pelo sucesso e/ou fracasso escolar, desconsiderando aspectos sociais, econômicos e culturais que podem interferir nos resultados.

A partir desse contexto constatamos que o papel das avaliações externas está voltado para atender ao mercado e não às necessidades das escolas. São processos avaliativos elaborados, a maioria das vezes, de forma padronizada e conduzidos pelo governo sem levar em consideração as vivências, realidades e diferenças existentes entre as crianças. Vale ressaltar que cada ser humano é único, aprende de forma diferente e no seu tempo, não sendo possível ser avaliado por um programa padronizado.

Na seção 2, objetivamos verificar o desempenho dos/as estudantes de Rio Verde (GO) na ANA, a partir de análise comparativa dos resultados dessa avaliação nos anos de 2013, 2014 e 2016. Constatamos, por meio da análise dos dados, avanços expressivos no desempenho dos/as estudantes da cidade pesquisada, com uma média acima da nacional, tanto na proficiência de leitura e escrita quanto da matemática. Contudo, esse progresso não foi acompanhado de mudanças na realidade da rede municipal de educação, visto que não há

indicadores que possam provar que o ensino em Rio Verde tem maior qualidade do que o restante do país, pois números não significam igualdade de aprendizagem, assim, como são incapazes de medir o saber em construção, a educação emancipatória, o dia a dia de luta dos/as educadores/as por uma escola plural e democrática. Avaliação como a ANA é na verdade, parte de uma lógica da escola capitalista, que se preocupa apenas em formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, deixando em segundo plano, o desenvolvimento pleno dos/as estudantes. Para o neoliberalismo não é necessário formar alunos/as pensantes, críticos/as e que questionem a lógica vigente; pelo contrário, interessa ao poder público alunos/as passivos/as, seguidores/as das regras impostas.

Na seção 3 procuramos conhecer, a concepção que os sujeitos institucionais e sujeitos sociais, possuem a respeito da ANA e como lidam com essa prática avaliativa no seu cotidiano escolar. Ao analisar as respostas dos/as participantes, percebemos que a maioria reproduz o princípio do Estado, isto é, de que as avaliações externas são indicadores de qualidade. Constatamos também, no decorrer das análises dos dados, que existe um campo de tensão (externo x interno), de um lado está a ANA orientada para indicadores externos e de outro, temos a tensão interna que demanda por questões que os indicadores não conseguem expressar e resolver; nesse emaranhado, os sujeitos tentam se justificar, porque vivem uma esquizofrenia, treinam os/as estudantes para fazer a prova para mostrar que estão alfabetizados/as, mas essa prática avaliativa não acolhe a demanda interna que são as angústias, medos, receios, dificuldade e as necessidades que o chão da escola aponta, isso não está sendo tratado, não está sendo resolvido.

Mas, longe de julgar as pessoas pesquisadas, que nem sempre percebem o que está nas entrelinhas de processos avaliativos como a ANA, entendemos que essas discrepâncias devem ser compreendidas a partir das experiências e vivências distintas dos/as participantes, em que cada indivíduo traz consigo suas singularidades, percursos históricos de vida e profissional. Muitas vezes, por falta de conhecimento dos objetivos reais das avaliações externas os/as próprios/as profissionais do magistério, pais/mães, estudantes e outros/as agentes educativos, acabam fortalecendo e valorizando as práticas avaliativas externas. Nesse sentido, é necessário que se compreendam os princípios das políticas de avaliação externa, não se deixando levar pelos belos discursos apresentados nos documentos oficiais de sucesso e avanço na educação.

A ANA, como está posta, lamentavelmente, não avalia com o objetivo de melhorar a educação, mas sim, como forma de responsabilização, seleção, controle e pressão sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo. A maioria dos/as participantes da pesquisa ratificam que não sofrem pressões para alcançar bons resultados, no entanto, se sentem responsáveis pelo

sucesso ou fracasso dos/as estudantes e, mesmo diante desse cenário, a ANA é recebida como algo natural que ajuda a melhorar a educação.

A culpabilização dos/as profissionais da educação, especialmente dos/as docentes, não faz bem à educação e cria uma falsa ilusão de que a aprendizagem, mensurada pela avaliação externa é realmente produzida por um único agente: o/a professor/a. Dessa forma, a trajetória do/a aluno/a, as condições sociais e econômicas em que vive, o ambiente no qual está inserido e a própria deficiência do sistema educacional estão excluídas da análise. Ao embarcar nessa culpa que lhe é imputada, os/as professores/as da rede municipal de educação de Rio Verde-GO, acabam aceitando e fazendo o que é exigido, como por exemplo, os treinamentos para os testes. Os/as participantes da pesquisa responderam em sua totalidade, que há um treinamento dos/as estudantes antes da prova, gastando um tempo importante em apenas duas disciplinas e relegando a segundo plano, outros conteúdos também muito importantes para a formação geral, a reflexão e a criticidade do sujeito.

Nessa perspectiva de gestão meritocrática, é preferível encontrar um/a culpado/a pelos resultados do que avaliar as funções do Estado e suas responsabilidades para com a formação de crianças, que são mais que números. Elas são pessoas diferentes, individualizadas, cada uma com sua circunstância, todas à espera de um ensino que seja reflexivo e emancipatório e não apenas carregado de fórmulas prontas de como se dar bem no mundo capitalista.

Não objetivamos nesta pesquisa, refutar as avaliações externas, pois a melhoria da educação perpassa pelos processos avaliativos. Nesse sentido, a ANA tem sua importância no processo educativo e pode trazer informações importantes sobre o desempenho dos/as estudantes, professores/as e escolas, possibilitando a identificação de pontos frágeis que necessitam de melhorias. No entanto, o problema é a intencionalidade dessa avaliação, que não tem ocorrido de forma democrática e inclusiva, mas sim classificatória e excludente, em que os resultados são mais importantes que os processos de aprendizagens.

Nesse sentido, defendemos uma avaliação externa que esteja pautada em uma concepção de avaliar para promover as aprendizagens, na perspectiva de uma avaliação formativa, com princípios de colaboração, parceria, autoavaliação, autonomia e intervenção. Uma avaliação que favoreça a participação e interação de todos/as os envolvidos/as no processo educativo, que promova aos/as estudantes uma aprendizagem crítica para que compreendam o contexto social em que estão inseridos e que, possibilite aos/as docentes, refletirem acerca do trabalho pedagógico e intervirem com ações e medidas que fomentem efetivas aprendizagens. Acreditamos que a ANA pode sim ser um meio importante para apoio e acompanhamento de uma boa educação, o que não pode acontecer é ela se tornar a centralidade de todo o processo,

isso nós negamos. Nosso desafio político e acadêmico nessa pesquisa, não é negar a ANA, mas fazer um contraponto a essa política intencional, comandada pelos empresários norte-americanos, que vem dizer que os/as docentes estão na escola e não sabem ensinar, que os gestores/as não sabem gestar e que quem sabe é a empresa. Essa política que quer vender a educação pública brasileira para que os pobres não tenham o que fazer e os ricos possam comprar a escola que e como quiserem.

Os dados empíricos, aqui apresentados, não representam verdades inquestionáveis, ao contrário, são resultados expostos como o intuito de abrir caminhos para novas discussões a serem pensadas e investigadas. Esperamos, portanto, contribuir para que essas reflexões auxiliem na busca de uma avaliação mais justa, capaz de acompanhar e intervir na realidade no sentido de superar as dificuldades próprias dos processos de aprendizagens; uma avaliação, de fato comprometida com a melhoria e qualidade social da educação, se constituindo como processo de inclusão e não de exclusão.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan/abr. 2007.
- AFONSO. Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO. Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 18, n. 53, p. 267- 284, abr-jun, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>
- ALAVARSE, Ocimar; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. As avaliações externas e a qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p.12-31, jan/abr.2013. <https://doi.org/10.18222/ea245420131900>
- ALBUQUERQUE, Antônio Carlos Carneiro de. **Terceiro Setor: história e gestão de organizações**. São Paulo: Summus, 2006.
- ALCÂNTARA, Lucy Aparecida Gutiérrez; et al. Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 20, p. 7-21, 2016. <https://doi.org/10.26514/inter.v7i20.1153>
- ALVES, Fátima Cristina de. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. 2007. XX fl. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional De Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 291-313, 2014.
- ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos; TENÓRIO, Robinson Moreira. Resultados brasileiros no PISA e seus (des)usos. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 28, p. 344-380, 2017. <https://doi.org/10.18222/ea28i68.4553>
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2014.
- BANDEIRA, Cláudia. **A avaliação educacional no Plano Nacional de Educação-PNE** (2015). Disponível em: <<http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/04/An%C3%A1lise-do-tema-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-educacional-no-PNE-por-Claudia-Bandeira.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.
- BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BELLO, Samuel Edmundo Lopes. Numeramentalização: o estudo das práticas e do governo em educação (e) matemática na contemporaneidade. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol. 20, nº 2, p.88-114, jul/dez. 2012.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia e qualidade em creches da região da Emília-Romana. In: BONDIOLI, Anna (Org.) **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL, Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep em Autarquia Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

BRASIL, **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem, fascículo 1. MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE. **Diário oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 nov. 1995.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado, Brasília**, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 24 de out.2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014, v. 1: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **Provinha Brasil**: apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro.../9279-slide-apresentacao-provinha-brasil-pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União.** Brasília, seção 1, n.55, p. 17, mar. 2005.

BRASIL, Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 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, 5 jul. 2012a. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Documento de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 10 jun. 2013a. Edição extra. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 10,** de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento orientador: Pnaic em ação 2017.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Documento de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais Fundação Victor Civita,** v. 2, p. 3-64, 2011.

CAETANO, Antonieta da Silva. **Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: uma análise para além do quantitativo.** 2016. vi,113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada – URI, Frederico Westphalen, 2016.

CAMPBELL, Donald T. **Assessing the impact of planned social change**. New Hampshire: The Public Affairs Center, Dartmouth College, 1976.

CARA, Daniel. **O ímpeto do governo Temer em inviabilizar o direito à educação** (19 mar. 2018). Disponível em: <<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2018/03/19/o-impeto-do-governo-temer-em-inviabilizar-o-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CARNEIRO, Verônica Lima. Políticas educacionais, avaliações externas e trabalho docente no contexto do materialismo histórico-dialético. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: marxismo, educação e emancipação humana. **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 3-21, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 77-84, mai/jun/jul/ago. 1999.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação standardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], v.9, p. 71-78, 2009.

CONSTANT, Elaine. Contextos de criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2015. p. 12-17.

CONVIVA EDUCAÇÃO. **Videoconferência** sobre os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2016 e a Política Nacional de Alfabetização (31 out. 2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6fH_QHmJdhA&feature=youtu.be>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CORREIA, José Alberto; FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Rocha. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação Sociedade e Cultura**, Porto, n. 33, p. 37-50, 2011.

COSTA, Rafael Fernando da; OLIVEIRA, Rita de Cássia de; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Professores e sua formação no mundo capitalista. **Educação e Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1. p. 142-158, 2018. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.924>

COUTINHO, Joana. **Desmistificando o Terceiro Setor**. Resenha do livro Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social por MONTAÑO, Carlos. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAE**, [S.l.], v.33, n. 1, p. 15-34, jan/abr, 2017. <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 25, n.87, p. 423-460, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DAVIS, Cláudia & DIETZSCH, Mary Júlia Martins. Avaliação da Educação básica no nordeste brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.46, p. 5-15, ago., 1983.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar., 2008. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: MEC/INEP, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, nº 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

DUARTE, Natália Souza de. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 343-363, 2013. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000200002>

ÉPOCA. **Cingapura elimina ranking de notas para estimular aprendizado** (08 out. 2018). Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2018/10/cingapura-elimina-ranking-de-notas-para-estimular-aprendizado.html>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo - revista de ciências da educação**, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009, p. 47-56.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, Daniel; RESMINI, Gabriela. Biopolítica. Disponível em: Acesso em: 14 set.2018.

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado, porém público**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FRANCISCO, Mariley Polo. **Avaliação de larga escala na alfabetização**: a média mostra a realidade da aprendizagem? 2017. vi, 75f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2016.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais**[...] Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressuposto. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 45-65.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Fraudes estão ficando evidentes. Campinas- SP, 04 out.2014a. **Avaliação Educacional (Blog)**. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/10/04/fraudes-estao-ficando-evidentes/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Base nacional comum com avaliação amostral Campinas – SP, 18 nov.(2014b). **Avaliação Educacional (Blog)**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/18/base-nacional-comum-com-avaliacao-amostral/>>. Acesso em: 12 jun.2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e o uso da avaliação. Campinas-SP, 12 nov. (2014c). **Avaliação Educacional (Blog)**. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/11/12/a-avaliacao-e-o-uso-da-avaliacao/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Educação Infantil: a “boca torta” do TPE. Campinas – SP 22jul.2018. **Avaliação Educacional (Blog)**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/22/educacao-infantil-a-boca-torta-do-tpe/>>. Acesso em: 14 dez 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério á destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, Luiz Carlos de. Preparando para testes. **Blog do Freitas- Avaliação Educacional**, 19 de agosto de 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/preparando-para-testes>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p. 911-933, especial. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>

FREITAS, Luiz Carlos. de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100- Especial, p. 965-987, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>

FREITAS, Luiz Carlos. et.al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7.ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Revista Educação e sociedade**, Campinas/SP. v.24, n.82. p.93-130. abr. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado-avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (orgs.). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, v. 1, n. 9, p. 7-18,2009.

GATTI, Bernadete Angelina. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em avaliação Educacional**, FCC, n. 7, pp. 95-112, jan./jun. São Paulo, 1993. <https://doi.org/10.18222/ea00719932349>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES NETO, João Batista. & ROSENBERG, Lia. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, INEP, v. 15, n. 66, p. 12-25, abr./Jun. Brasília, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. Os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristidis F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOUVEIA, Aparecida Jolly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n. 1, p. 1-48, jul, 1971.

GOUVEIA, Aparecida Jolly. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n.19, p. 75-79, dez, 1976.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma política em construção de pré-escola à Universidade. 2ª ed. Porto Alegre: Educação & realidade, 1993. Horizonte: Autêntica, 2009. 124p.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n 42/5, p. 1-14, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC- Campinas**, v. 23, n.1, p. 37-53, 2018. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3990>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação melhora, mas ainda apresenta desafios**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama cidade de Rio Verde – GO**. IBGE, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/rio-verde/panorama>>. Acesso em: 25 out. 2018

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). **Documento básico**. Brasília, DF: INEP, 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014, v. 2: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015a.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização 2014**. Brasília, DF; Inep, 2015b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresetacao_ana_15.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: edição 2016. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018**. Brasília: Inep, 2018a.

INEP. **Microdados ANA 2014**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LEITE, Renato Ribeiro. Remuneração e carreira docente nos municípios goianos após a implantação do Fundeb. **Revista Plurais – Universidade Estadual de Goiás**, Anapólis, v.4, n. 2, p. 20-37, 2014. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/3288/2272>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. “Estatística e Educação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago., 1998.

LÖWY, Michael. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. **Carta Maior**, 19 maio 2016. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-golpe-de-Estado-de-2016-no-Brasil/4/36139>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

LUCENA, Carlos; PRIVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira-** v. 1- Uberlândia-MG: Navegantes Publicações, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional:** pressupostos conceituais. 12. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar Estudos e Proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUSIVO, Cláudia Milaré de Toledo. **O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê:** A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. 2014. Vi, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba – UNISO, Sorocaba, 2014.

MACEDO, Fernando Cezar de. Transformação econômica, inserção externa e dinâmica territorial no Centro-Oeste brasileiro: o caso de Rio Verde. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 25 (1): 35-50, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1982-45132013000100004>

MARTINS, Rodrigo. A meritocracia e o ilusionismo. **Carta Capital**, 2 maio 2011. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-meritocracia-e-o-ilusionismo>>. Acesso em: 8 out. 2018.

MATSUKI, Edgard. Ministro da Educação classifica resultado da ANA como “preocupante”. **UOL**, 17 set. 2015. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/ministro-da-educacao-classifica-resultado-da-ana-como-preocupante.htm>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **Provinha Brasil:** apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro.../9279-slide-apresentacao-provinha-brasil-pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MEC- Secretaria de Articulação com os Sistemas. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de educação. MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **Pnaic:** uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação. Sorocaba, 2015.

MORRIS, Paul. Política educacional, exames internacionais de desempenho e a busca da escolarização de classe mundial: uma análise crítica. **Estudos em avaliação educacional**, v. 28, p. 302-342, 2017. <https://doi.org/10.18222/eaec.v28i68.4696>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p. <https://doi.org/10.7476/9788539302987>

NIENOW, Naiara dos Santos. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização**. 2016. vi, 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista & MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n.1, p. 99-108, jan./mar.2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: **XXIII Simpósio Brasileiro da ANPAE**, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 1. p. 146-146, 2007.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018.

PASSOS, Mauro. Historiando embates e conquistas da profissão docente em Minas Gerais (1977-2004). In: PEIXOTO, Ana Maria Cassandra & PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores** – educação e profissão docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil:** percepção dos gestores e suas funções. 2015. vi, 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FACE, Brasília, 2015.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública:** relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREZ, Márcia Cristina Argenti. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4 n. 3, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pró-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago.2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>

PINTO, José Marcelino Rezende. O custo de uma educação de qualidade. *In*: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira. (Org.). **Política educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

PIOVEZAN, Roberta Maria de Souza. **Avaliação Nacional da Alfabetização e compreensão leitora**. 2017. vi, 126f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Edurural / NE no Rio Grande do Norte: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987)**. 1997. vi, 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. vi, 452 f. (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

RODRIGUES, Telma Divina Nogueira. **Desigualdade no acesso à cidade: a ocupação da vila ser-pró no município de Rio Verde (GO)**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAFATLE, Vladimir. Educação em guerra. **Carta Capital**, 13 out. 2013. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br>>. Acesso em: 06 nov. 2018

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, C.; PREVITALI, F.S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia. Editora Navegando Publicações, 2017. p. 261-278.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 1231 – 1255, out.2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 out.2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O Ideb e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014. <https://doi.org/10.21814/rpe.4295>

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **História do Programa Aprendizagem na Idade Certa**. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR. João dos Reis. Trabalho do professor na escola pública – breves considerações In: MONFREDINI, I. (Org). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008

SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliação em larga escala na alfabetização**: contexto no ensino público em um município do estado do Ceará. 2016. vi, 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, p. 241-253, 2007.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 5-15, 1996.

SOARES, José Francisco. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: **10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, 2013.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas/SP: Editora Millennium, 2009.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian de & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro de 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

<https://doi.org/10.18222/ae163120052140>

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação colaborativa e com controle social. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 65-75, 2013.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. Trabalho apresentado na **VI Reunião Anual da Abave** 30 de agosto a 2 de setembro de 2011. Fortaleza.

SOUZA, José Nicolau de. **Edurural/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma na prática?** 2001. 256p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

SPERRHAKE, Renata. **O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”**.2016. vi, 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados – MS**. 2016. vi, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien- 1990, Unesco, 1998.

UREL, Ana Laura Jeremias. **A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional**. 2016. vi, 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2016.

URIBE, Gustavo. Discursos e promessas de Dilma (01) - Íntegra do primeiro discurso da presidente eleita do Brasil, Dilma Rousseff. **Agência Estado**. 3 out. 2010. Disponível em: <http://www.wirelessbrasil.org/bloco_cidadania/2010/novembro/nov_01c.html>. Acesso em: 28 out. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A avaliação: limites e possibilidades** (2017). Disponível em: <http://www.smbrasil.com.br/sm_resources_center/somos_mestres/formacao-reflexao/avaliacao-limites-e-possibilidades.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação** - do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar**. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. O Sistema Nacional de Avaliação Educacional de 1º Grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, 1991.

WATANABE, Adriana. **Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**: uma trajetória para consolidação do direito à educação. 2015.vi, 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: Werle, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010, p.21-36

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário respondido pelos/as professores/as



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO
 PROFESSORES/AS

Questionário para coleta de dados, realizado com professores do 3º ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de Educação de Rio Verde-GO.

Objetivo:

- Avaliar a percepção dos professores/as acerca da avaliação externa ANA.
- Compreender como os professores lidam e interpretam os resultados da avaliação externa ANA .
- Analisar se os professores/as utilizam os resultados da avaliação ANA em suas práticas pedagógicas.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS/AS PROFESSORES/AS

1. SEXO	
<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Masculino

2. IDADE	
<input type="checkbox"/>	Até 20 anos
<input type="checkbox"/>	de 21 a 30 anos
<input type="checkbox"/>	de 31 a 40 anos
<input type="checkbox"/>	de 41 a 50 anos
<input type="checkbox"/>	de 51 a 60 anos
<input type="checkbox"/>	Acima de 60 anos

3. POSSUI FILHOS/AS	
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim
<i>Se sim quantos/as?</i>	

4. ESTADO CIVIL	
<input type="checkbox"/>	Casado/a
<input type="checkbox"/>	Solteiro/a
<input type="checkbox"/>	Divorciado/a
<input type="checkbox"/>	Outro:

5. QUAL SEU GRAU DE ESCOLARIDADE?				
Ensino médio incompleto				
Ensino médio completo		Magistério	Outro:	
Ensino Superior Incompleto				
Ensino Superior Completo			Em:	
Pós-graduação		Especialização		
		Mestrado		
		Doutorado		
		Pós- Doutorado		

6. HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA DOCÊNCIA?	
Menos de 2 anos	
de 2 a 5 anos	
de 6 a 10 anos	
de 11 a 20 anos	
Acima de 20 anos	

7. EM QUAL TURNO VOCÊ ATUA COMO DOCENTE?	
Matutino	
Vespertino	
Noturno	

8. EM QUAL ESFERA ATUA?	
Municipal	
Estadual	
Federal	
Privada	

9. QUAL SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?	
Menos de 20 horas	
de 21 a 30 horas	
de 31 a 40 horas	
Mais de 40 horas	

10. QUAL É SUA RENDA FAMILIAR MENSAL?	
Até R\$ 1.500,00	
de R\$ 1.501,00 a 2.500,00	
de R\$ 2.501,00 a 3.500,00	
de R\$ 3.501,00 a 4.500,00	
de R\$ 4.501,00 a 5.500,00	
de R\$ 5.501,00 a 6.500,00	
Mais R\$ de 6.500,00	

11. QUAL É SUA CONTRIBUIÇÃO NA RENDA FAMILIAR?	
	Até R\$ 1.500,00
	de R\$ 1.501,00 a 2.500,00
	de R\$ 2.501,00 a 3.500,00
	de R\$ 3.501,00 a 4.500,00
	de R\$ 4.501,00 a 5.500,00
	de R\$ 5.501,00 a 6.500,00
	Mais R\$ de 6.500,00

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

12. A ESCOLA QUE VOCÊ ATUA COMO PROFESSOR/A ATENDE A:	
	Educação Infantil
	Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
	Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)
	EJA
	Ensino Médio

13. A ESCOLA QUE VOCÊ ATUA ATENDE A QUAL REGIÃO DA CIDADE:	
	Centro
	Periferia

14. QUAL A MÉDIA DE ESTUDANTES POR TURMA?:	
	Até 20 alunos/as
	de 21 a 30 alunos/as
	de 31 a 40 alunos/as
	Mais de 40 alunos/as

15. QUAIS ASPECTOS OCUPAM MAIS TEMPO EM SEU TRABALHO PARA ALÉM DA REGÊNCIA EM SALA DE AULA? (Marque três opções em ordem crescente de prioridade).	
	Auxílio com questões disciplinares dos/as estudantes
	Eventos festivos (datas comemorativas e projetos desenvolvidos na escola)
	Preparação dos/as estudantes para as avaliações externas, como por exemplo a ANA
	Auxílio a estudantes com dificuldades de aprendizagem
	Elaboração dos planos de aula
Outras opções:	

AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS/ AS PROFESSORES/AS

Obs: A partir da questão 14 as perguntas deverão ser respondidas com as opções SIM, NÃO ou AS VEZES, para cada afirmação feita deve ser escolhido uma opção.

16. COMO SUA ESCOLA TRABALHA COM OS RESULTADOS DA ANA?				
A	<i>Dedica tempo para reflexão e análise dos resultados.</i>			
	Sim		Não	
B	<i>Utiliza os resultados obtidos na ANA no planejamento pedagógico com os/as professores/ e no planejamento escolar para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.</i>			
	Sim		Não	
C	<i>Após as análises dos resultados obtidos na avaliação, os/as professores/as precisam responder com melhorias.</i>			
	Sim		Não	
D	<i>Há preocupação apenas em consolidar os dados e entregar para a Secretaria de Educação.</i>			
	Sim		Não	
E	<i>Os resultados são divulgados para comunidade escolar.</i>			
	Sim		Não	

17. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA ANA NO CONTEXTO ESCOLAR?				
A	<i>Os resultados da ANA traduzem ou (refletem) o que os/as estudantes da escola sabem.</i>			
	Sim		Não	
B	<i>Auxilia no diagnóstico da escola.</i>			
	Sim		Não	
C	<i>Promove maior compromisso da escola com a educação.</i>			
	Sim		Não	
D	<i>Auxilia na organização do trabalho pedagógico.</i>			
	Sim		Não	
E	<i>Os resultados refletem a realidade da escola.</i>			
	Sim		Não	

18. COMO VOCÊ UTILIZA OS RESULTADOS DA ANA, EM SEU TRABALHO COMO PROFESSOR/A?				
A	<i>Planeja ações de recuperação dos/as estudantes de acordo com os resultados obtidos?</i>			
	Sim		Não	
B	<i>Prepara os/as estudantes com (treinamentos/simulados) para a avaliação?</i>			
	Sim		Não	
C	<i>Utiliza os resultados para elaborar projetos de intervenções?</i>			
	Sim		Não	
D	<i>Usa os resultados da ANA na aprovação e reprovação dos estudantes?</i>			
	Sim		Não	
E	<i>Se dedica mais ao trabalho de coordenador/a pedagógico/a, afim de alcançar bons resultados nas avaliações externas, como por exemplo a ANA?</i>			
	Sim		Não	

19. NA SUA OPINIÃO, COMO A FAMÍLIA AGE DIANTE DA ANA?				
A	<i>Conhecem pouco?</i>			
	Sim		Não	As vezes
B	<i>Cobram por melhores resultados?</i>			
	Sim		Não	As vezes
C	<i>Elogiam os resultados?</i>			
	Sim		Não	As vezes
D	<i>Criticam os resultados?</i>			
	Sim		Não	As vezes
E	<i>Buscam informações na escola sobre os resultados?</i>			
	Sim		Não	As vezes

20. NA SUA OPINIÃO, QUAIS FATORES PODEM INTERFERIR NOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO?				
A	<i>Condições socioeconômicas e culturais dos/as estudantes?</i>			
	Sim		Não	As vezes
B	<i>Condições de trabalho do/a professor/a?</i>			
	Sim		Não	As vezes
C	<i>Currículo inadequado à realidade dos/as estudantes?</i>			
	Sim		Não	As vezes
D	<i>Falta de envolvimento e participação das mães e pais no processo de ensino aprendizagem?</i>			
	Sim		Não	As vezes
E	<i>Gestão deficiente por parte da direção?</i>			
	Sim		Não	As vezes

21. NA SUA OPINIÃO, PARA QUE SERVEM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS, COMO A ANA?				
A	<i>Melhorar o desempenho das instituições escolares e a qualidade do ensino?</i>			
	Sim		Não	As vezes
B	<i>Regular e fiscalizar o processo de ensino e aprendizagem?</i>			
	Sim		Não	As vezes
C	<i>Orientar políticas públicas, a definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino?</i>			
	Sim		Não	As vezes
D	<i>Comparar, selecionar e classificar estudantes?</i>			
	Sim		Não	As vezes
E	<i>Ranquear e colocar as escolas em disputas de acordo com seus resultados?</i>			
	Sim		Não	As vezes

Apêndice B – Questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO
 COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS

Questionário para coleta de dados, realizado com coordenadores pedagógicos que acompanham turmas de 3º ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de Educação de Rio Verde -GO.

Objetivo:

- Investigar os reflexos da avaliação ANA no trabalho dos coordenadores/as pedagógicos/as.
- Avaliar a percepção dos coordenadores/as pedagógicos/as acerca da avaliação externa ANA.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS

22. SEXO	
	Feminino
	Masculino

23. IDADE	
	Até 20 anos
	de 21 a 30 anos
	de 31 a 40 anos
	de 41 a 50 anos
	de 51 a 60 anos
	Acima de 60 anos

24. POSSUI FILHOS/AS	
	Não
	Sim
Se sim quantos/as?	

25. ESTADO CIVIL	
	Casado/a
	Solteiro/a
	Divorciado/a
	Outro:

26. QUAL SEU GRAU DE ESCOLARIDADE?			
Ensino médio incompleto			
Ensino médio completo	Magistério	Outro:	
Ensino Superior Incompleto			
Ensino Superior Completo		Em:	
Pós-graduação		Especialização	
		Mestrado	
		Doutorado	
		Pós- Doutorado	

27. HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?	
Menos de 2 anos	
de 2 a 5 anos	
de 6 a 10 anos	
de 11 a 20 anos	
Acima de 20 anos	

28. EM QUAL TURNO VOCÊ ATUA COMO COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A?	
Matutino	
Vespertino	
Noturno	

29. EM QUAL ESFERA ATUA?	
Municipal	
Estadual	
Federal	
Privada	

30. QUAL SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?	
Menos de 20 horas	
de 21 a 30 horas	
de 31 a 40 horas	
Mais de 40 horas	

31. QUAL É SUA RENDA FAMILIAR MENSAL?	
Até R\$ 1.500,00	
de R\$ 1.501,00 a 2.500,00	
de R\$ 2.501,00 a 3.500,00	
de R\$ 3.501,00 a 4.500,00	
de R\$ 4.501,00 a 5.500,00	
de R\$ 5.501,00 a 6.500,00	
Mais R\$ de 6.500,00	

32. QUAL É SUA CONTRIBUIÇÃO NA RENDA FAMILIAR?	
	Até R\$ 1.500,00
	de R\$ 1.501,00 a 2.500,00
	de R\$ 2.501,00 a 3.500,00
	de R\$ 3.501,00 a 4.500,00
	de R\$ 4.501,00 a 5.500,00
	de R\$ 5.501,00 a 6.500,00
	Mais R\$ de 6.500,00

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

33. A ESCOLA QUE VOCÊ ATUA COMO COORDENADOR/A ATENDE A:	
	Educação Infantil
	Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
	Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)
	EJA
	Ensino Médio

34. A ESCOLA QUE VOCÊ ATUA ATENDE A QUAL REGIÃO DA CIDADE:	
	Centro
	Periferia

35. QUAL A MÉDIA DE ESTUDANTES POR TURMA?:	
	Até 20 alunos/as
	de 21 a 30 alunos/as
	de 31 a 40 alunos/as
	Mais de 40 alunos/as

36. QUANTOS PROFESSORES/AS ESTÃO SOB SUA COORDENAÇÃO?:	
	Até 10
	de 11 a 15 professores/as
	de 16 a 20 professores/as
	Mais de 20 professores/as

37. QUAIS ASPECTOS OCUPAM MAIS TEMPO EM SEU EXERCÍCIO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA? (Marque três opções em ordem crescente de prioridade).	
	Auxílio com questões disciplinares dos/as estudantes
	Eventos festivos (datas comemorativas e projetos desenvolvidos na escola)
	Apoio pedagógico e correção dos planos de aulas dos/as professores
	Auxílio a estudantes com dificuldades de aprendizagem
	Questões burocráticas referentes às avaliações externas, como a ANA por exemplo
Outras opções:	

**AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS/AS
COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS**

Obs: A partir da questão 14 as perguntas deverão ser respondidas com as opções SIM, NÃO ou AS VEZES, para cada afirmação feita deve ser escolhido uma opção.

38. COMO SUA ESCOLA TRABALHA COM OS RESULTADOS DA ANA?				
A	<i>Dedica tempo para reflexão e análise dos resultados.</i>			
	Sim		Não	As vezes
B	<i>Utiliza os resultados obtidos na ANA no planejamento pedagógico com os/as professores/ e no planejamento escolar para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.</i>			
	Sim		Não	As vezes
C	<i>Após as análises dos resultados obtidos na avaliação, os/as professores/as precisam responder com melhorias.</i>			
	Sim		Não	As vezes
D	<i>Há preocupação apenas em consolidar os dados e entregar para a Secretaria de Educação.</i>			
	Sim		Não	As vezes
E	<i>Os resultados são divulgados para comunidade escolar.</i>			
	Sim		Não	As vezes

39. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA ANA NO CONTEXTO ESCOLAR?				
A	<i>Os resultados da ANA traduzem ou (refletem) o que os/as estudantes da escola sabem.</i>			
	Sim		Não	As vezes
B	<i>Auxilia no diagnóstico da escola.</i>			
	Sim		Não	As vezes
C	<i>Promove maior compromisso da escola com a educação.</i>			
	Sim		Não	As vezes
D	<i>Auxilia na organização do trabalho pedagógico.</i>			
	Sim		Não	As vezes
E	<i>Os resultados refletem a realidade da escola.</i>			
	Sim		Não	As vezes

40. COMO VOCÊ UTILIZA OS RESULTADOS DA ANA, EM SEU TRABALHO COMO COORDENADOR/A PEDAGÓGICO?				
A	<i>Planeja ações de recuperação dos/as estudantes de acordo com os resultados obtidos?</i>			
	Sim		Não	As vezes
B	<i>Orienta (treinamentos/ simulados) para a avaliação?</i>			
	Sim		Não	As vezes
C	<i>Utiliza os resultados para elaborar projetos de intervenções?</i>			
	Sim		Não	As vezes
D	<i>Usa os resultados da ANA na aprovação e reprovação dos estudantes?</i>			
	Sim		Não	As vezes
E	<i>Se dedica mais ao trabalho de coordenador/a pedagógico/a, afim de alcançar bons resultados nas avaliações externas, como por exemplo a ANA?</i>			
	Sim		Não	As vezes

41. NA SUA OPINIÃO, COMO A FAMÍLIA AGE DIANTE DA ANA?				
A	Conhecem pouco?			
	Sim		Não	As s vezes
B	Cobram por melhores resultados?			
	Sim		Não	As s vezes
C	Elogiam os resultados?			
	Sim		Não	As s vezes
D	Criticam os resultados?			
	Sim		Não	As s vezes
E	Buscam informações na escola sobre os resultados?			
	Sim		Não	As s vezes

42. NA SUA OPINIÃO, QUAIS FATORES PODEM INTERFERIR NOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO?				
A	Condições socioeconômicas e culturais dos/as estudantes?			
	Sim		Não	As s vezes
B	Condições de trabalho do/a professor/a?			
	Sim		Não	As s vezes
C	Currículo inadequado à realidade dos/as estudantes?			
	Sim		Não	As s vezes
D	Falta de envolvimento e participação das mães e pais no processo de ensino aprendizagem?			
	Sim		Não	As s vezes
E	Gestão deficiente por parte da direção?			
	Sim		Não	As s vezes

43. NA SUA OPINIÃO, PARA QUE SERVEM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS, COMO A ANA?				
A	Melhorar o desempenho das instituições escolares e a qualidade do ensino?			
	Sim		Não	As s vezes
B	Regular e fiscalizar o processo de ensino e aprendizagem?			
	Sim		Não	As s vezes
C	Orientar políticas públicas, a definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino?			
	Sim		Não	As s vezes
D	Comparar, selecionar e classificar estudantes?			
	Sim		Não	As s vezes
E	Ranquear e colocar as escolas em disputas de acordo com seus resultados?			
	Sim		Não	As s vezes

44. COMO VOCÊ SE SENTE FRENTE A AVALIAÇÃO EXTERNA ANA?				
A	Pressionado/a para obter bons resultados?			
	Sim		Não	As vezes
B	Desafiado/a e estimulado/a pelas metas a cumprir?			
	Sim		Não	As s vezes
C	Reconhecido/a e valorizado/a com a divulgação dos resultados?			
	Sim		Não	As s vezes
D	Responsável pelos resultados da avaliação?			

	Sim		Não		As s vezes
E	<i>Dedicado/a para alcançar melhores resultados?</i>				
	Sim		Não		As s vezes

45. COMO A GESTÃO MUNICIPAL TRABALHA COM OS RESULTADOS DA ANA?

A	<i>A gestão municipal elabora projeto de intervenções, em parceria com as escolas de acordo com os dados obtidos na avaliação?</i>				
	Sim		Não		As s vezes
B	<i>Oferece apoio para o planejamento da escola?</i>				
	Sim		Não		As s vezes
C	<i>Oferece cursos de formação sobre avaliações externas para os professores?</i>				
	Sim		Não		As s vezes
D	<i>Orienta e dá suporte para melhorar os resultados?</i>				
	Sim		Não		As s vezes
E	<i>Estabelece metas, prazos e cobra melhorias da escola?</i>				
	Sim		Não		As s vezes

46. COMO VOCÊ SE SENTE FRENTE A AVALIAÇÃO EXTERNA ANA?

A	<i>Pressionado/a para obter bons resultados?</i>				
	Sim		Não		As s vezes
B	<i>Desafiado/a e estimulado/a pelas metas a cumprir?</i>				
	Sim		Não		As s vezes
C	<i>Reconhecido/a e valorizado/a com a divulgação dos resultados?</i>				
	Sim		Não		As vezes
D	<i>Responsável pelos resultados da avaliação?</i>				
	Sim		Não		As vezes
E	<i>Dedicado/a para alcançar melhores resultados?</i>				
	Sim		Não		As vezes

47. COMO A GESTÃO MUNICIPAL TRABALHA COM OS RESULTADOS DA ANA?

A	<i>A gestão municipal elabora projeto de intervenções, em parceria com as escolas de acordo com os dados obtidos na avaliação?</i>				
	Sim		Não		As vezes
B	<i>Oferece apoio para o planejamento da escola?</i>				
	Sim		Não		As s vezes
C	<i>Oferece cursos de formação sobre avaliações externas para os professores/as?</i>				
	Sim		Não		As s vezes
D	<i>Orienta e dá suporte para melhorar os resultados?</i>				
	Sim		Não		As s vezes
E	<i>Estabelece metas, prazos e cobra melhorias da escola?</i>				
	Sim		Não		As vezes

Apêndice C – Questionário respondido pelos/as gestores/as



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO
 GESTORES/AS ESCOLARES

Questionário para coleta de dados, realizado com os gestores/as escolares que dirigem escolas que possuem turmas de 3º ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de Educação de Rio Verde -GO.

Objetivo:

- Compreender a atenção despendida pelos gestores/as escolares, referente a avaliação externa ANA.
- Avaliar a percepção dos gestores/as escolares acerca da avaliação externa ANA.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS GESTORES/AS ESCOLARES

48. SEXO	
	Feminino
	Masculino

49. IDADE	
	Até 20 anos
	de 21 a 30 anos
	de 31 a 40 anos
	de 41 a 50 anos
	de 51 a 60 anos
	Acima de 60 anos

50. POSSUI FILHOS/AS	
	Não
	Sim
Se sim quantos/as?	

51. ESTADO CIVIL	
	Casado/a
	Solteiro/a
	Divorciado/a
	Outro:

52. <i>QUAL SEU GRAU DE ESCOLARIDADE?</i>				
Ensino médio incompleto				
Ensino médio completo		Magistério	Outro:	
Ensino Superior Incompleto				
Ensino Superior Completo			Em:	
Pós-graduação			Especialização	
			Mestrado	
			Doutorado	
			Pós- Doutorado	

53. <i>HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA GESTÃO ESCOLAR?</i>	
Menos de 2 anos	
de 2 a 5 anos	
de 6 a 10 anos	
de 11 a 20 anos	
de 21 a 30 anos	
Acima de 30 anos	

54. <i>QUAL SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?</i>	
Menos de 20 horas	
de 21 a 30 horas	
de 31 a 40 horas	
Mais de 40 horas	

55. <i>QUAL É SUA RENDA FAMILIAR MENSAL?</i>	
Até R\$ 1.500,00	
de R\$ 1.501,00 a 2.500,00	
de R\$ 2.501,00 a 3.500,00	
de R\$ 3.501,00 a 4.500,00	
de R\$ 4.501,00 a 5.500,00	
de R\$ 5.501,00 a 6.500,00	
Mais R\$ de 6.500,00	

56. <i>QUAL É SUA CONTRIBUIÇÃO NA RENDA FAMILIAR?</i>	
Até R\$ 1.500,00	
de R\$ 1.501,00 a 2.500,00	
de R\$ 2.501,00 a 3.500,00	
de R\$ 3.501,00 a 4.500,00	
de R\$ 4.501,00 a 5.500,00	
de R\$ 5.501,00 a 6.500,00	
Mais R\$ de 6.500,00	

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

57. A ESCOLA QUE VOCÊ ATUA COMO GESTOR/A ATENDE A:	
	Educação Infantil
	Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
	Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)
	EJA
	Ensino Médio

58. A ESCOLA QUE VOCÊ ATUA ATENDE A QUAL REGIÃO DA CIDADE:	
	Centro
	Periferia

59. QUAL A MÉDIA DE ESTUDANTES POR TURMA?:	
	Até 20 alunos/as
	de 21 a 30 alunos/as
	de 31 a 40 alunos/as
	Mais de 40 alunos/as

60. QUANTOS PROFESSORES/AS ESTÃO SOB SUA GESTÃO?:	
	Até 10
	de 11 a 15 professores/as
	de 16 a 20 professores/as
	Mais de 20 professores/as

61. QUAIS ASPECTOS OCUPAM MAIS TEMPO EM SEU EXERCÍCIO NA GESTÃO ESCOLAR? (Marque três opções em ordem crescente de prioridade).	
	Auxílio com questões disciplinares dos/as estudantes
	Eventos festivos (datas comemorativas e projetos desenvolvidos na escola)
	Questões administrativas
	Auxílio a estudantes com dificuldades de aprendizagem
	Questões burocráticas referentes as avaliações externas, como a ANA por exemplo
Outras opções:	

AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS/AS GESTORES/AS ESCOLARES

Obs: A partir da questão 14 as perguntas deverão ser respondidas com as opções SIM, NÃO ou AS VEZES, para cada afirmação feita deve ser escolhido uma opção.

62. COMO SUA ESCOLA TRABALHA COM OS RESULTADOS DA ANA?				
A	<i>Dedica tempo para reflexão e análise dos resultados.</i>			
	Sim		Não	As s vezes
B	<i>Utiliza os resultados obtidos na ANA no planejamento pedagógico com os/as professores/ e no planejamento escolar para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.</i>			
	Sim		Não	As s vezes
C	<i>Após as análises dos resultados obtidos na avaliação, os/as professores/as precisam responder com melhorias.</i>			
	Sim		Não	As vezes
D	<i>Há preocupação apenas em consolidar os dados e entregar para a Secretaria de Educação.</i>			
	Sim		Não	As vezes
E	<i>Os resultados são divulgados para comunidade escolar.</i>			
	Sim		Não	As vezes

63. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA ANA NO CONTEXTO ESCOLAR?				
A	<i>Os resultados da ANA traduzem ou (refletem) o que os/as estudantes da escola sabem.</i>			
	Sim		Não	As s vezes
B	<i>Auxilia no diagnóstico da escola.</i>			
	Sim		Não	As s vezes
C	<i>Promove maior compromisso da escola com a educação.</i>			
	Sim		Não	As s vezes
D	<i>Auxilia na organização do trabalho pedagógico.</i>			
	Sim		Não	As s vezes
E	<i>Os resultados refletem a realidade da escola.</i>			
	Sim		Não	As s vezes

64. NA SUA OPINIÃO, COMO A FAMÍLIA AGE DIANTE DA ANA?				
A	<i>Conhecem pouco?</i>			
	Sim		Não	As s vezes
B	<i>Cobram por melhores resultados?</i>			
	Sim		Não	As s vezes
C	<i>Elogiam os resultados?</i>			
	Sim		Não	As s vezes
D	<i>Criticam os resultados?</i>			
	Sim		Não	As s vezes
E	<i>Buscam informações na escola sobre os resultados?</i>			
	Sim		Não	As s vezes

65. NA SUA OPINIÃO, QUAIS FATORES PODEM INTERFERIR NOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO?				
A	<i>Condições socioeconômicas e culturais dos/as estudantes?</i>			
	Sim		Não	As s vezes
B	<i>Condições de trabalho do/a professor/a?</i>			
	Sim		Não	As s vezes
C	<i>Currículo inadequado á realidade dos/as estudantes?</i>			
	Sim		Não	As s vezes
D	<i>Falta de envolvimento e participação das mães e pais no processo de ensino aprendizagem?</i>			
	Sim		Não	As s vezes
E	<i>Gestão deficiente por parte da direção?</i>			
	Sim		Não	As s vezes

66. NA SUA OPINIÃO, PARA QUE SERVEM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS, COMO A ANA?				
A	<i>Melhorar o desempenho das instituições escolares e a qualidade do ensino?</i>			
	Sim		Não	As vezes
B	<i>Regular e fiscalizar o processo de ensino e aprendizagem?</i>			
	Sim		Não	As vezes
C	<i>Orientar políticas públicas, a definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino?</i>			
	Sim		Não	As vezes
D	<i>Comparar, selecionar e classificar estudantes?</i>			
	Sim		Não	As vezes
E	<i>Ranquear e colocar as escolas em disputas de acordo com seus resultados?</i>			
	Sim		Não	As vezes

67. COMO VOCÊ SE SENTE FRENTE A AVALIAÇÃO EXTERNA ANA?				
A	<i>Pressionado/a para obter bons resultados?</i>			
	Sim		Não	As vezes
B	<i>Desafiado/a e estimulado/a pelas metas a cumprir?</i>			
	Sim		Não	As vezes
C	<i>Reconhecido/a e valorizado/a com a divulgação dos resultados?</i>			
	Sim		Não	As vezes
D	<i>Responsável pelos resultados da avaliação?</i>			
	Sim		Não	As vezes
E	<i>Dedicado/a para alcançar melhores resultados?</i>			
	Sim		Não	As vezes

68. COMO Á GESTÃO MUNICIPAL TRABALHA COM OS RESULTADOS DA ANA?				
A	<i>A gestão municipal elabora projeto de intervenções, em parceria com as escolas de acordo com os dados obtidos na avaliação?</i>			
	Sim		Não	As vezes
B	<i>Oferece apoio para o planejamento da escola?</i>			
	Sim		Não	As vezes
C	<i>Oferece cursos de formação sobre avaliações externas para os professores?</i>			
	Sim		Não	As vezes

<i>D</i>	<i>Orienta e dá suporte para melhorar os resultados?</i>				
	Sim		Não		As vezes
<i>E</i>	<i>Estabelece metas, prazos e cobra melhorias da escola?</i>				
	Sim		Não		As vezes

Apêndice D – Entrevista realizada com os/as professores



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS

Objetivo: Identificar a visão dos/as docentes sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA e perceber os impactos sobre a prática docente.

- 1- Como você compreende a avaliação da aprendizagem e como você tem realizado em sala de aula?
- 2- O que você acha da avaliação externa realizada pelo governo? A escola participa? De que maneira? E como você participa?
- 3- Uma das políticas públicas para a educação é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Pnaic. O que você conhece sobre o pacto?
- 4- Um dos eixos do Pnaic é a ANA. Qual a importância dessa política para seu trabalho?
- 5- O que acha da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA?
- 6- Você realiza algum tipo de preparação dos/as estudantes para a realização da ANA? Se sim, por quê? Quem solicita que faça essa preparação e por quê?
- 7- O que acontece depois dessa avaliação? Como são utilizados os resultados?
- 8- Quais são os usos dos resultados da ANA que a equipe gestora de sua escola realiza? De que forma esses resultados são trabalhados com vocês professores/as?
- 9- A ANA tem influenciado no exercício de seu trabalho? Explique.
- 10- Você incorpora os resultados da avaliação externa ANA na sua prática?
- 11- Você acha que a ANA, tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Rio Verde?
- 12- Aponte vantagens e desvantagens da ANA, considerando a realidade de sua escola.

Apêndice E – Entrevista realizada com as coordenadoras pedagógicas



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ENTREVISTA COM COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS

Objetivo: Analisar a influência que a avaliação externa ANA, exerce no trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as.

- 13- Como você compreende a avaliação da aprendizagem e como você tem realizado em sala de aula?
- 14- O que você acha da avaliação externa realizada pelo governo? A escola participa? De que maneira? E como você participa?
- 3 Um das políticas públicas para a educação é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic. O que você conhece sobre o pacto?
- 4 Um dos eixos do Pnaic é a ANA. Qual a importância dessa política para seu trabalho?
- 5 Qual é a sua concepção sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA?
- 6 A atual política de avaliação ANA interfere no seu trabalho de coordenação dentro da escola? Como?
- 7 Os resultados da Ana ajudam você a definir novas estratégias para a formação continuada dos professores sob sua coordenação?
- 8 No exercício da coordenação pedagógica você tem utilizados os resultados da avaliação ANA como apoio pedagógico?
- 9 Existe um espaço para debate entre você, coordenador/a pedagógico/a e professores/as sobre os resultados alcançados na ANA? O que discutem?
- 10 Você acha que a ANA reflete a qualidade da aprendizagem de sua escola? Explique.
- 11 Você acha que a ANA, tem contribuído para melhorar a qualidade da educação em Rio Verde?
- 12 Aponte vantagens e desvantagens da ANA, considerando a realidade de sua escola.

**Apêndice F – Entrevista realizada com os/as gestores/as
escolares**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ENTREVISTA COM GESTORES/AS ESCOLARES

Objetivo: Compreender o nível de importância que os/as gestores/as escolares atribuem a avaliação externa ANA.

- 1- Como você compreende a avaliação da aprendizagem e como tem sido feito em sua escola?
- 2- O que você acha da avaliação externa realizada pelo governo? A escola participa? De que maneira?
- 3- Uma das políticas públicas para a educação é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Pnaic. Você conhece o pacto? O que sabe sobre ele?
- 4- Um dos eixos do Pnaic é a ANA, avaliação da alfabetização. Você conhece? Qual a importância dessa política para a escola?
- 5- Essa escola participa da ANA? Como? Você acha importante se preparar para esse tipo de prova? Como fazem?
- 6- Quais influências da ANA sobre as práticas pedagógicas da escola?
- 7- Quais são os usos dos resultados obtidos pela ANA? São desenvolvidas estratégias em prol da melhoria da qualidade do ensino?
- 8- Em sua opinião a ANA é capaz de refletir a realidade da aprendizagem em sua escola?
- 9- Além das avaliações feitas pelo governo, existe um sistema próprio de avaliação educacional no município de Rio Verde, especialmente para o ciclo de alfabetização?
- 10- Para você quais são as vantagens e desvantagens dessa política de avaliação criada pelo governo federal? Tem mudado a realidade da sua escola?
- 11- Quais são os maiores desafios de sua escola para a construção de uma educação de qualidade?

Apêndice G – Entrevista realizada com as mães



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ENTREVISTA COM MÃES E PAIS OU A PESSOA QUE CUIDA DAS CRIANÇAS

Objetivo: Analisar como as mães e pais compreendem a importância da avaliação externa para melhoria da escola e como lidam com essa situação.

- 1- O que você acha da proposta de avaliação da escola de sua criança? Qual a importância?
- 2- Você tem algum conhecimento de alguma avaliação realizada na escola aplicada pelo governo se sim, quais?
- 3- Você tem algum conhecimento sobre a avaliação ANA? Que é a Avaliação Nacional de Alfabetização realizada com os alunos matriculados no 3º ano, com o objetivo de verificar o nível de qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas na alfabetização.
- 4- Você acredita que esse tipo de avaliação contribui para melhoria do ensino?
- 5- Você já foi esclarecido na escola sobre essa avaliação em alguma reunião escolar?
- 6- Em algum momento você foi informado sobre os resultados do/a seu/sua filho/a nessa avaliação?
- 7- No período que antecede essa avaliação você percebe alguma mudança na rotina escolar de seu/sua filho/a? Se sim, quais?
- 8- Como seu/sua filho/a reage (antes, durante e depois) a essa cultura avaliativa?
- 9- Para você qual é a importância da escola participar dessas avaliações?

Apêndice H – Entrevista realizada com os/as estudantes



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ENTREVISTA COM ESTUDANTES

Objetivo: Analisar como os/as estudantes compreendem e lidam com a prática das avaliações externas.

- 1- O que você sabe sobre avaliação?
- 2- O que acha da avaliação que acontece aqui em sua escola? Você gosta? Por quê?
- 3- Você participou de algum tipo de avaliação feita pelo governo? Qual? Sabe o nome?
- 4- Você já participou da avaliação ANA feita pelo governo? **(Manter essa apenas se a criança não falar antes).**
- 5- Você gostou de participar dessa avaliação? Por quê?
- 6- Obteve bons resultados nessa avaliação? Achou fácil ou difícil?
- 7- O que achou de não ser sua professora quem aplicou a avaliação?
- 8- Você acredita que participar desse tipo de avaliação ajuda a melhorar a qualidade da escola? Como?

Apêndice I – Entrevista realizada com secretárias
escolares



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ENTREVISTA COM SECRETÁRIOS/AS ESCOLARES

Objetivo: Observar como os/as servidores/as da unidade escolar compreendem a avaliação ANA.

- 1- O que você sabe sobre as avaliações que o governo aplica nas escolas? Qual sua opinião sobre esse tipo de avaliação?
- 2- Você sabe se nesta escola há esse tipo de avaliação? Se sim, quais avaliações acontecem aqui?
- 3- Você já ouviu falar de uma avaliação que se chama ANA? Se sim, o que você sabe sobre essa avaliação?
- 4- Você acredita que esse tipo de avaliação contribui para melhorar a qualidade do ensino?
- 5- No período que antecede essa avaliação você percebe alguma mudança na rotina da escola? Se sim, quais?
- 6- O período dessa avaliação ANA, antes, durante e depois, você percebe alguma interferência em seu trabalho?

ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e Impactos sobre a Qualidade do Ensino da Rede Municipal de Educação de Rio Verde – GO*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof^ª Dr^ª Olenir Maria Mendes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e Fernanda Barros Ataídes Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), observando seus impactos sobre a qualidade da educação ofertada no ciclo de alfabetização nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Rio Verde – GO.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fernanda Barros Ataídes, na própria unidade escolar do participante da pesquisa, antes da realização do questionário e entrevista. Deixa-se aqui, que você, possível participante, terá um tempo para decidir se quer participar da referida pesquisa, após a sua explanação, de acordo com item IV da Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/2012 e/ou Capítulo III da Resolução 510/2016.

Na sua participação, você; pai, diretor, coordenador, professor e demais servidores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Verde - GO; que estejam envolvidos direta e/ou indiretamente com a avaliação externa ANA, responderá a questionário e participará de entrevista que será gravada em áudio. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

O risco consiste na remota possibilidade do/a participante ser identificado/a. Entretanto, a referência aos indivíduos, tanto no texto da dissertação quanto em publicações recorrentes ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Por outro lado, destacamos que os benefícios desta pesquisa encontram-se na ordem social e científica, à medida que contribuirá com a ampliação dos estudos acerca da temática, avaliações externas e seus impactos para os avanços em qualidade da educação básica ofertada pelas instituições públicas e possibilitará a comunidade científica como aos profissionais da educação informações extremamente relevantes quanto aos processos de avaliação externa, utilizados no Brasil.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof^ª. Dr^ª Olenir Maria Mendes – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 107, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100 ou Fernanda Barros Ataídes, telefones (34) 2512-0280 endereço Rua Pedro José Samora, nº 1369, apto 103, CEP.: 38408-224. Bairro Santa Mônica – Uberlândia.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos/as participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Anexo II – Termo de Consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo/a menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele/a participe da pesquisa intitulada “*Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e Impactos sobre a Qualidade do Ensino da Rede Municipal de Educação de Rio Verde-GO*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^a Dr^a Olenir Maria Mendes e Fernanda Barros Ataídes.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), observando seus impactos sobre a qualidade da educação ofertada no ciclo de alfabetização nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Rio Verde-GO.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fernanda Barros Ataídes, na própria unidade escolar do/a participante da pesquisa, antes da realização da entrevista. Deixa-se aqui, que você, terá um tempo para decidir se autoriza a participação do/a menor na pesquisa, após a sua explanação, de acordo com item IV da Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/2012 e/ou Capítulo III da Resolução 510/2016.

Na participação do/a menor sob sua responsabilidade, ele/a será submetido/a á uma entrevista que será gravada em áudio com data e local a serem combinados, a entrevista será realizada preferencialmente no ambiente escolar. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento, nem o/a menor nem você serão identificados/as. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele/a e a sua serão preservadas.

Nem ele/a nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar da pesquisa.

O risco consiste na remota possibilidade do/a participante e/ou seu responsável legal serem identificados/as. Entretanto, a referência aos indivíduos, tanto no texto da dissertação quanto em publicações recorrentes ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Por outro lado, destacamos que os benefícios desta pesquisa encontram-se na ordem social e científica, à medida que contribuirá com a ampliação dos estudos acerca da temática, avaliações externas e seus impactos para os avanços em qualidade da educação básica ofertada pelas instituições públicas e possibilitará a comunidade científica como aos profissionais da educação informações extremamente relevantes quanto aos processos de avaliação externa, utilizados no Brasil.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o/a menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao/á menor sob sua responsabilidade. Até

o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do/a menor sob sua responsabilidade, devendo a pesquisadora responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

O/A menor sob sua responsabilidade pode se recusar a continuar participando da pesquisa, se manifestando verbalmente ou por meio de gestos, que indiquem esse desejo. Ele/a não sofrerá qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele/a também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo a pesquisadora responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profª. Drª Olenir Maria Mendes – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 107, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100 ou Fernanda Barros Ataídes, endereço Rua Pedro José Samora, nº 1369, apto 103, CEP.: 38408-224. Bairro Santa Mônica – Uberlândia. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos/as participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo/a menor _____ consinto sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Assinatura do responsável pelo/a participante da pesquisa

Anexo III- Termo de assentimento para o menor

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e Impactos sobre a Qualidade do Ensino da Rede Municipal de Educação de Rio Verde – GO*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^a Dr^a Olenir Maria Mendes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e Fernanda Barros Ataídes Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), observando seus impactos sobre a qualidade da educação ofertada no ciclo de alfabetização nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Rio Verde-GO.

Na sua participação, você participará de uma entrevista que será gravada. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

O risco consiste na remota possibilidade do/a participante ser identificado/a. Entretanto, a referência aos indivíduos, tanto no texto da dissertação quanto em publicações recorrentes ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Por outro lado, destacamos que os benefícios desta pesquisa encontram-se na ordem social e científica, à medida que contribuirá com a ampliação dos estudos acerca da temática, avaliações externas e seus impactos para os avanços em qualidade da educação básica ofertada pelas instituições públicas e possibilitará a comunidade científica como aos profissionais da educação informações extremamente relevantes quanto aos processos de avaliação externa, utilizados no Brasil.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido sua participação na pesquisa, você não é obrigado/a a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof^a. Dr^a Olenir Maria Mendes – Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 107, Campus Santa Mônica – Uberlândia-MG, CEP: 38408-100 ou Fernanda Barros Ataídes, endereço Rua Pedro José Samora, nº 1369, apto 103, CEP.: 38408-224. Bairro Santa Mônica, Uberlândia. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus*

Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos/as participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Anexo IV- Solicitação de autorização de dados à instituição coparticipante



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS À INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**

Rio Verde, _____, _____, _____.

Senhora Gestora/ Senhor Gestor,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “*Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e Impactos sobre a Qualidade do Ensino da Rede Municipal de Educação de Rio Verde – GO*” com os sujeitos envolvidos direta e indiretamente com a avaliação externa ANA (pais e mães, estudantes, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as, e demais servidores/as das instituições escolares). Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Olenir Maria Mendes e Fernanda Barros Ataídes.

Os objetivos são:

- Analisar o instrumento avaliativo ANA, observando seus impactos sobre a qualidade da educação ofertada aos alfabetizandos/as da Rede Municipal de Educação de Rio Verde – GO, no âmbito da formação dos conhecimentos preliminares da alfabetização e do letramento.
- Discutir, compreender e apresentar a avaliação externa ANA como fundamento teórico, buscando aproximações e distanciamentos em relação às práticas avaliativas utilizadas na rede de ensino de Rio Verde – GO;
- Identificar as concepções dos indivíduos envolvidos pela pesquisa a respeito da ANA;
- Investigar o que os diferentes indivíduos envolvidos na pesquisa concebem como finalidade da ANA, como lidam com essa cultura avaliativa e incorporam tais avaliações à sua prática;

Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia:

- Investigação científica com base em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-explicativo em conjunto com uma abordagem quantitativa de caráter dedutível utilizando uma variante de desenho quase-experimental.
- Para o desenvolvimento inicial desse projeto recorreremos ao tipo de pesquisa documental. Analisaremos documentos oficiais relacionados à Avaliação

ANA: Como a Portaria nº 482 (BRASIL, 2013b), o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013a) e o Relatório da ANA 2013-2014, Volume I (BRASIL, 2015) a fim de investigar a concepção de avaliação da alfabetização presente nos mesmos.

- Neste trabalho, procederemos ainda ao estudo bibliográfico, a fim de coletar dados e ou categorias teóricas que estejam relacionadas ao nosso objeto de estudo – ANA –, servindo como um marco teórico, no qual nos apoiaremos para o diálogo com a realidade investigada.
- Na fase de campo, coletaremos dados por meio de um questionário, de cunho quantitativo, com professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as das escolas da rede municipal de educação, que queiram participar da pesquisa e que estejam ligados diretamente ao processo avaliativo ANA, para assim, a partir dos resultados, delimitar em um segundo momento, a realização da etapa qualitativa com diferentes indivíduos que possam estar envolvidos direta e/ou indiretamente com a avaliação externa ANA, como os pais, mães, alunos/as, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as e demais servidores/as da escola.

Assim que analisarmos os dados da gravação fonética, as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados. No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. A senhora / o senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como também não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde. Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo. A sua autorização será muito útil para nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Certa de seu apoio e concessão desta autorização, agradeço.

Fernanda Barros Ataídes
Discente do Programa de Pós-Graduação em
Educação PPGED/UFU

Gestor(a) da Escola
Assinatura

Anexo V- Declaração da instituição coparticipante**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “*Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e Impactos Sobre a Qualidade do Ensino na Rede Municipal de Educação de Rio Verde - GO*” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concorda com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os(as) pesquisadores(as) ***Fernanda Barros Ataídes e Olenir Maria Mendes*** realizarem a(s) etapa(s) de **aplicação de questionários pré-formulados e das entrevistas aos participantes da pesquisa** utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Diretor(a) da Unidade Escolar

Rio Verde, ____ de _____ de ____.

Carimbo do Responsável pela Instituição

Anexo VI – Autorização para desenvolver a pesquisa nas escolas da rede municipal de educação de Rio Verde – GO



A U T O R I Z A Ç Ã O

Miguel Rodrigues Ribeiro, Secretário Municipal de Educação de Rio Verde, no uso de suas atribuições legais e etc...

Autoriza **FERNANDA BARROS ATAIDES e OLENIR MARIA MENDES** a coletar dados referente ao ano de 2016 para a realização da Pesquisa nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Verde, intitulada: *“Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e Impacto sobre a Qualidade do Ensino da Rede Pública Municipal de Educação de Rio Verde-GO”*

Rio Verde, 18 de setembro de 2017.


PROF. MIGUEL RODRIGUES RIBEIRO
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 08/2017