

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NÁFREN FERREIRA LIMA

**A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE JATAÍ/GO**

JATAÍ/GO
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

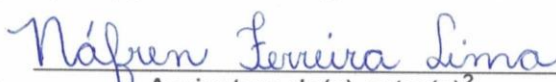
Nome completo do autor: Náfren Ferreira Lima

Título do trabalho: A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na rede municipal de ensino de Jataí/GO

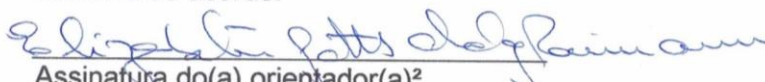
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 20 / 03 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

NÁFREN FERREIRA LIMA

**A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE JATAÍ/GO**

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

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann

JATAÍ/GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira Lima, Náfren

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na rede municipal de
ensino de Jataí/GO [manuscrito] / Náfren Ferreira Lima. - 2019.
CLXXX, 180 f.

Orientador: Profa. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. : Avaliação em larga escala. 2. : Avaliação Nacional da
Alfabetização.. 3. Prática pedagógica. I. Gottschalg Raimann, Elizabeth,
orient. II. Título.

CDU 37.014



Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

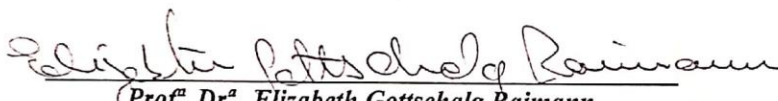
Área de Concentração: Educação

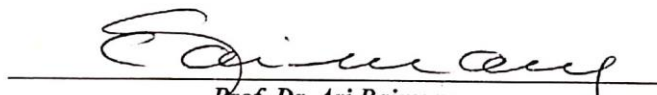
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de professores.

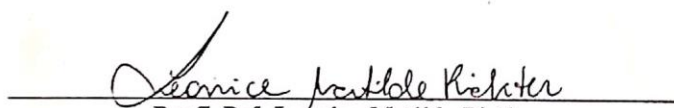
Ano de Ingresso: 2017

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro de 2019, às 14:00 horas, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **NÁFREN FERREIRA LIMA** com o trabalho intitulado **“A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JATAÍ/GO”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann (Presidente/Orientadora), Dr. Ari Raimann (Membro Interno) e Dr^a. Leonice Matilde Richter (Membro Externo), considerou a candidata, Náfren Ferreira Lima: **APROVADA (x) REPROVADA ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.


Prof^a. Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann
Presidente/Orientadora


Prof. Dr. Ari Raimann
Membro Interno - UFG


Prof^a. Dr^a. Leonice Matilde Richter
Membro Externo - UFMT

NÁFREN FERREIRA LIMA

**A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE JATAÍ/GO**

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr^a Elizabeth Gottschalg Raimann
Presidente da Banca/Orientadora
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof^a Dra Leonice Matilde Richter
Membro Externo
Universidade Federal de Uberlândia/Câmpus Ituiutaba

Prof. Dr. Ari Raimann
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dra. Prof.^a Dr^a Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Suplente da Banca – Membro Externo
Instituto Federal de Goiás – Câmpus Goiânia

Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa
Suplente da Banca – Membro interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Jataí, 22 de fevereiro de 2019/GO

DEDICATÓRIA

Dedico esta produção acadêmica aos meus pais, Ernando e Elane e meus avós João Joaquim e Maria, que pelo cuidar, educar, ensinar, instruiu-me no caminho do bem. Que pela sabedoria, compreendeu minhas ausências e partilhou minhas conquistas.

A meu esposo Alexandre, pelo apoio e compreensão em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhas (me apoiaram incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter permitido a realização deste mestrado, possibilitando que um sonho se tornasse realidade! Por vezes, bateu insegurança, desânimo, a sensação de que era um caminho que não conseguiria trilhar, pelas mais variadas razões, que dominavam intensamente o meu ser. Mas, com a perseverança e “teimosia”, por incentivo de pessoas amigas, tive a oportunidade de conquistar esse caminho, superando dificuldades e atingindo objetivos. Esse percurso revelou-me uma virtude: a coragem de enfrentar os desafios e nunca desistir.

Agradeço aos meus familiares que de uma forma ou de outra contribuíram nesta caminhada e tiveram a sabedoria de entender minhas ausências durante a realização desta pesquisa.

Agradeço a professora Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann, por compreender minhas inseguranças e orientar de forma crítica e atenta na elaboração e organização desta pesquisa. Que não mediu esforços em suas orientações tornando possível esse momento.

À Banca examinadora, na pessoa da professora Dra. Leonice Matilde Richter e Dr. Ari Raimann, pelas críticas e sugestões valiosas que contribuíram para qualificar o texto final do trabalho.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação e àqueles com os quais tive maior relacionamento por cursar suas disciplinas, em especial a Prof. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira, Prof. Dra. Laís Leni Oliveira Lima, Prof. Dra. Michele Silva Sacardo e Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa.

Agradeço profundamente a Eunice Tavares Silveira Lima, uma amiga desde a época da graduação, pela disponibilidade em ouvir, ajudar, acalmar e por confiar em mim, quando eu não tinha mais forças. Agradeço por incentivar meu ingresso no Mestrado, pois partiu dela a ideia de que deveria percorrer esse brilhante caminho.

Agradeço os colegas da turma de Mestrado pela partilha e aprendizado. Em especial a Juliana Alves da Guarda com quem dividi angústias, dúvidas, conhecimentos, alegrias e, por fim, a certeza do dever cumprido. Agradeço a você amiga “Jú” pelos momentos de aprendizagem e crescimento. Essa parceria me fortaleceu!

À professora Maria Divina de Jesus Silva, pela revisão linguística e pela amizade construída.

À Secretaria de Educação Municipal, pela permissão concedida para a realização da pesquisa. Aos “sujeitos da pesquisa” (professoras), pela boa vontade com que contribuíram para tornar este trabalho possível.

Ao Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho por compreender minhas ausências e possibilitar meu aprimoramento profissional.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo apoio financeiro.

Enfim, agradeço a todas as pessoas, que direta ou indiretamente, percorreram comigo esta caminhada em especial a Elaine, Geisla, Girlene, Maria do Socorro, Maria Madalena, Olga, Valéria, Vinícia e Rosemeire. A todas, o meu muito obrigada!

A escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem o acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político sindical e cultural. Uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social. É uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas.

José Carlos Libâneo

RESUMO

Essa dissertação teve como tema a avaliação em larga escala, sendo o objeto de investigação a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na prática pedagógica alfabetizadora das professoras no Município de Jataí- Goiás. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí. O objetivo geral foi investigar quais as implicações, a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na prática pedagógica alfabetizadora das professoras no Município de Jataí-Goiás. Os objetivos específicos foram: conhecer e analisar a relação entre as reformas da educação e as avaliações em larga escala; conhecer e analisar as principais avaliações externas implementadas para a primeira fase do ensino fundamental com ênfase na ANA; problematizar a ANA no cotidiano das atividades alfabetizadoras das professoras. O percurso desse processo investigativo constituiu-se de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Para o estudo aqui desenvolvido, no que se refere aos dados, optou-se por constituí-los por meio de questionários, centrando-os na abordagem quanti-qualitativa, contendo nove questões abertas, para serem respondidas pelas professoras da Rede Municipal de ensino, que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental. Como referencial teórico, autores como Afonso (2009a; 2009b), Dourado e Oliveira (2009), Freitas (2007), Horta Neto (2007; 2018), Mézsáros (2011), Ravitch (2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Santiago e Lima (2011) contribuíram para a análise. Também foram analisados o Decreto nº 6.094/2007, as Portarias nº 867/2012 e a de nº 482/2013, dentre outros documentos do Governo Federal. O questionário foi entregue a trinta e uma professoras, das quais quatorze responderam ao que foi proposto. Os dados revelaram controvérsias sobre as influências da ANA na prática pedagógica alfabetizadora. Na perspectiva de seis participantes da pesquisa, a ANA influencia de forma positiva, pois auxilia na prática, sendo um instrumento que propicia melhoria do processo-ensino aprendizagem. Entretanto, oito participantes afirmaram que não influencia, porque o ensinar está voltado para os conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas em larga escala de acordo com as Matrizes de Habilidades e Competências adotadas pelo município de Jataí-Goiás, para a primeira fase do Ensino Fundamental. Pode-se dizer que na aparência, a avaliação é um instrumento facilitador do trabalho das professoras, ou que a mesma não influencia na sua prática pedagógica alfabetizadora, mas, na essência, cumpre o papel de classificar, ranquear, fiscalizar e monitorar o trabalho do professor, retirando sua autonomia pedagógica mediante cultura *accountability* de controle e prestação de contas. Por meio da pesquisa, percebeu-se que as professoras não se sentem responsabilizadas pelo desempenho dos alunos e não veem a avaliação como instrumento de controle e responsabilização profissional. Concluiu-se que as professoras executam o trabalho, mas este lhes é estranho, não se reconhecem naquilo que fazem, pois há um sistema que “dita” o que fazer e como fazer, mediante interesses neoliberais, tirando-lhes a autonomia. O fato de as professoras não perceberem de forma crítica o que as avaliações fazem com elas e seu trabalho, aponta para uma educação limitada, voltada para as habilidades e competências.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Avaliação Nacional da Alfabetização. Prática pedagógica

ABSTRACT

This dissertation had as its theme the large scale evaluating, being the object of investigation the National Literacy Assessment (ANA) in the pedagogical practice of the teachers in the Municipality of Jataí-Goiás. It is linked to the Research Line: Educational Policies, Management and Formation of Teachers, Graduate Program in Education of the Federal University of Goiás (UFG), Jataí Regional. The general objective was investigate which the implications, to from on the National Literacy Assessment (ANA), in the pedagogical practice of literacy in the Municipality of Jataí-Goiás. The specific objectives were: to know and analyze the relationship between education reforms and large-scale evaluations; to know and analyze the main external evaluations implemented for the first phase of elementary education with emphasis on ANA; to problematize the ANA in the daily routine of the literacy teachers activities. The route this investigative process constitutes of bibliographical, documentary and empirical research. For the study developed here, with regard to the data, it was chosen to establish them through questionnaires, centering on the approach quantitative-qualitative, containing nine open questions, to be answered by the teachers of the municipal education network, who work the 3rd year of elementary school. As a theoretical reference, authors such as Afonso (2009a; 2009b), Dourado e Oliveira (2009), Freitas (2007), Horta Neto (2007; 2018), Mézsáros (2011), Ravitch (2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Santiago e Lima (2011) contributed to the analysis. Also analyzed were Decree nº 6.094/2007, ordinance nº 867/2012 and nº 482/2013, among other documents of the Federal Government. The questionnaire was delivered to thirty-one female teachers, of whom fourteen responded to what was proposed. The data revealed controversies about the ANA's influences on the pedagogical practice. From the perspective of six participants in the research, the ANA influences positively, as it assists in the practice, being an instrument that propitiates improvement of the teaching-learning process. However, eight participants stated that they do not influence, because the teaching is directed to the contents that will be charged in the external evaluations in large scale according to the matrices of skills and competencies adopted by the municipality of Jataí-Goiás, for the first phase of elementary school. It can be said that in appearance, evaluation is an instrument that facilitates the work of teachers, or that it does not influence their pedagogical practice, but, in essence, plays the role of classifying, rank supervising and monitoring the work of the teacher, pulling out withdrawing their pedagogical autonomy through a culture responsibility of control and account. Through the research, it was noticed that the teachers do not feel accountable for the performance of the students and do not see the evaluation as an instrument of control and accountability professional. Concluded that the female teachers do the work, but this is strange to them, they do not recognize themselves in what they do, because there is a system that "dictates" what to do and how to do, through neoliberal interests, taking away their autonomy. The fact that female teachers do not perceive critically what the assessments do with them and their, work, points to a limited education, turned for skills and competencies.

Keywords: Large scale evaluation. National Literacy Assessment. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Constituição do SAEB - (2017)	91
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre Avaliação Nacional da Alfabetização de 2014 a 2017.....	26
Quadro 2 – Distribuição porcentagem dos estudantes em nível de proficiência em leitura.....	97
Quadro 3 - Distribuição porcentagem dos estudantes em nível de proficiência em escrita.....	98
Quadro 4 - Distribuição porcentagem dos estudantes em nível de proficiência em matemática.....	100
Quadro 5 – Formação e atuação profissional.....	115
Quadro 6 – Função da ANA.....	124
Quadro 7 – Alteração na prática pedagógica.....	129

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Demonstrativo do IDEB (2015-2017)	87
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Formação das respondentes	110
Gráfico 2 – Data da conclusão da graduação	111
Gráfico 3 – Instituição de ensino	111
Gráfico 4 – Tempo que exerce a profissão	112
Gráfico 5 – Tempo que exercem a profissão no Ensino Fundamental, primeira fase	113

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CME	Conselho Municipal de Educação
CPS	Coordenação de Planejamento Setorial
EAD	Educação a Distância
EDURURAL	Programa da Educação Básica para o Nordeste Brasileiro
EF	Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
EPT	Educação para Todos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NAEP	National Assessment of Education Progress
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem de Crianças, Jovens e Adultos

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programme International Student Assessment
PNAIC	Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPPS	Parceria Público Privadas
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público 1º Grau
SEE	Secretaria do Estado de Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SINAES	Sistema Nacional do Ensino Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TRI	Teoria de Resposta do Item

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO.....	35
1.1 O contexto histórico da Reforma do Estado.....	36
1.2 Reforma neoliberal e seus reflexos na educação do século XXI.....	44
1.3 A reforma gerencial do Estado e as avaliações externas.....	60
2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA.....	70
2.1 Avaliação externa em larga escala: retrospectiva histórica a partir da década de 1980.....	71
2.1.2 Sistema de avaliação da educação básica: as avaliações externas.....	85
2.1.3 Avaliação Nacional da Alfabetização: qualidade da educação.....	92
3 A ANA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JATAÍ/GO.....	106
3.1 Procedimentos metodológicos.....	106
3.2 Formação e profissionalização dos sujeitos.....	110
3.3 Concepção dos pesquisados sobre alfabetização.....	121
3.4 Concepção de avaliação dos sujeitos.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
APÊNDICE A - MEMORIAL	164
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AS PROFESSORAS.....	168
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	169
ANEXO A – ESCALA DE LEITURA.....	172
ANEXO B – ESCALA DE ESCRITA.....	173
ANEXO C – PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA.....	174
ANEXO D – PAINEL EDUCATIVO MUNICIPAL DE JATAÍ/GO.....	176
ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	177

INTRODUÇÃO

Essa dissertação apresenta como tema central a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Vincula-se à Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí¹.

Esse tema é uma categoria pedagógica complexa e permeada por contradições. Mexe com a vida das pessoas, e é parte da própria condição humana. De acordo com Freitas (2012), a avaliação pode ser entendida por diferentes enfoques e ser usada no sistema educacional, com diversas formas e finalidades.

Haydt (2002) em seu trabalho “Avaliação do processo ensino-aprendizagem” explica que avaliação é um processo contínuo e sistemático. Por isso, não pode ser improvisada, mas, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo, que é o ensino-aprendizagem. A autora afirma que a forma de encarar e realizar a avaliação reflete a atitude do professor e suas relações com o aluno. E ainda, que existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

No ambiente escolar, os alunos são submetidos tanto a avaliações internas quanto externas. As internas são promovidas e aplicadas pela própria instituição e tem como sentido o diagnóstico do processo de desenvolvimento e aprendizagem, no sentido de intervir para superar possíveis dificuldades ou aprimorar o já alcançado.

A *avaliação diagnóstica* é aquela realizada no início do ano letivo, com a intencionalidade de constatar se os alunos possuem ou não os conhecimentos e habilidades para as novas aprendizagens. Também é realizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem, identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A *avaliação formativa* assume a função de controle, é realizada no decorrer do ano letivo e tem como objetivo verificar se os alunos estão alcançando os objetivos previstos, isto é, quais os objetivos alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Essa modalidade orienta tanto o estudo do aluno, como o trabalho do professor e por isso “pode ser utilizada como recurso de ensino e como fonte de

¹ Em 2018, por meio da Lei nº 13.635/2018, cria-se a UFJ, por desmembramento da UFG (BRASIL, 2018b).

motivação, tendo efeito altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa” (HAYDT, 2002, p.18).

A *avaliação somativa*, com função classificatória, realiza-se ao final do ano letivo. Consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, tendo em vista a promoção de uma série para outra.

Fischer (2010, p. 42) apresenta que avaliar deveria ser “encarado como uma estratégia de pesquisa, e o professor como um pesquisador que, ao avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos estaria buscando dados sobre cada um e a classe como um todo”. Trata-se de propor ações pedagógicas que estimulem o processo ensino-aprendizagem na construção de conhecimento dos estudantes.

A autora explica que não há dúvidas de que os processos avaliativos constituem um elemento fundamental da ação educativa. Por ser assim, não devem ser entendidos como um momento final do ato pedagógico, mas como um elemento integrante de todo o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a avaliação da aprendizagem assumiria a função diagnóstica, na qual os professores ficariam atentos não apenas ao resultado final, mas, em todo o processo de construção de conhecimentos. A questão fundamental da “intervenção” seria para superar as dificuldades identificadas.

Porém, as avaliações externas em larga escala são originadas fora da escola, onde são corrigidas e analisadas após sua aplicação. Na mesma perspectiva da Avaliação da Aprendizagem, as Avaliações Educacionais também podem tanto servir como instrumento de gestão, orientação e promoção de políticas públicas, como podem cumprir a função de fiscalizar, classificar, monitorar e rotular escola, professores e alunos.

Ao explicar sobre as políticas de avaliação em larga escala, Fischer (2010) ressalta que tudo que vinha sendo repensado, em termos de uma única prova para determinar a avaliação de um estudante, passa a ser novamente enfatizado. Tudo que vinha sendo discutido em termos de avaliação enquanto processo começa a ser secundarizado.

A autora problematiza que esse tipo de avaliação, em larga escala, situa-se no “abandono da avaliação enquanto processo, no retorno à prática da avaliação classificatória e na negação da avaliação diagnóstica, tantas vezes identificada como avanço em inúmeras pesquisas sobre práticas pedagógicas de sucesso

(FISCHER, 2010, p. 47). Ao priorizar o resultado pode obscurecer a importância do processo.

Dias Sobrinho (1996, p. 17) comenta que,

A avaliação que se restringe a medir quantidades e volumes e comparar instituições não levando em conta sua diversidade, a identidade que torna única a cada uma delas, as condições específicas e a história que constroem distintas relações de produção e compromissos sociais, essa avaliação pode ser útil para os administradores e para os responsáveis pelas políticas educacionais, embora claramente insuficientes.

O autor é categórico ao afirmar que a avaliação que se restringe a medir, comparar, não levando em conta a diversidade, as condições sociais, pode ser útil para os responsáveis das políticas educacionais, embora se apresente como insuficiente.

De acordo com Dallari (1984) as políticas públicas, de modo geral, representam formas de dominação de um povo, são construídas visando atender aos interesses de uma determinada classe ou grupo, em diferentes contextos de um determinado período histórico. Assim, é preciso conhecer e reconhecer os sentidos atribuídos a elas nas políticas públicas, uma vez que estas não são neutras, mas, são elaboradas e estabelecidas em uma conjuntura social, guiadas por intencionalidades.

A educação formal, como uma das mais importantes manifestações da esfera social, no discurso da sociedade capitalista tem se mostrado ineficaz, frente aos desafios impostos pela sociedade. A escola, que deveria ser uma instância de socialização do saber historicamente acumulado, como afirma Saviani (2008), tem-se comprometido com o ensino centrado no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas às avaliações externas e em larga escala. Afonso (2009a) pontua que nessa perspectiva a ênfase recai na avaliação dos resultados e desvaloriza-a como um processo.

Quando a questão da função social da escola está além dela, o nível da Avaliação Institucional assume destaque, uma vez que ela tem como foco a escola como um todo em sua relação de mediação entre a Avaliação Externa e Avaliação da Aprendizagem.

Dias Sobrinho (1996, p.61) ao explicar sobre o nível da avaliação da aprendizagem, aborda a importância da avaliação institucional na escola. Para o autor,

A avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados.

A avaliação institucional deve ser entendida não como um fim em si mesma, mas como um processo de caráter essencialmente pedagógico, como um processo que envolve todos os seus atores, a partir dos problemas vivenciados por ela. Freitas *et al* (2012, p. 36) explica que a avaliação institucional, deve ser entendida como “um processo de apropriação da escola pelos seus atores, no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam [...] do compromisso do Estado em relação à educação”.

Libâneo (2004) defende que a educação escolar é um fenômeno universal, uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. É uma prática educativa, o processo de prover aos indivíduos conhecimentos culturais que possibilitarão a intervenção no meio social para transformá-lo, uma formação integral do homem. Esse foco é importante seja no âmbito do desenvolvimento e construção dos objetivos da Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional e Avaliação Externa.

A escolha da temática avaliação deu-se mediante a formação profissional da pesquisadora, que ao concluir o curso de Pedagogia, Licenciatura com habilitação para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, adentrou-se no espaço escolar. Naquela ocasião, lecionou em uma escola estadual, no município de Jataí/GO, ministrando aulas para o 2º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2010, como contrato temporário.

Ao inserir-se no campo da docência, no Ensino Fundamental, deparou-se com as diversas formas de mensurar os conhecimentos adquiridos pelos educandos, durante sua permanência nos espaços educacionais. Era perturbadora a prática pedagógica avaliativa exercida pelos professores (inclusive por ela), sinalizando por meio de números- notas – o que o aluno aprendia ou não.

Além disso, nos Conselhos de Classe, o colegiado, que a princípio teria a finalidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, analisando etapas, traçando caminhos para a aquisição dos conhecimentos e intervenções, na verdade tentava encontrar um culpado pelo ‘fracasso’ e ‘não aprendizagem’ dos alunos. Apesar de perceber as contradições presentes nesse discurso e incluída naquela prática, não fazia diferente, apenas reproduzia o estabelecido.

No ano de 2013, a pesquisadora trabalhou com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal, período em que estava sendo implantada a ANA nas escolas. Ouvia pelos corredores da escola comentários a respeito dessa avaliação. Os professores eram unânimes em demonstrar a sua insatisfação². Em suas falas, percebia que eles não sabiam o porquê dessa avaliação, e nem como ela de fato refletiria na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, após o encerramento de seu contrato, a pesquisadora trabalhou em duas escolas municipais, com o 4º e 5º anos. Nessas séries, viu-se cercada pelas avaliações externas, como, a Prova Brasil³, produzida em larga escala, e aplicada no 5º ano do Ensino Fundamental. Embora não entendesse o porquê das avaliações externas, reproduzia-as sem nenhuma reflexão. No discurso disseminado, a escola tinha que elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴ (IDEB), pois, isso significava “qualidade da educação”. Constantemente a escola deixava de trabalhar conteúdos essenciais para abarcar os descritores⁵ dessa avaliação. As escolas repassavam testes padronizados, para ‘treinar’ os

² Os professores estavam insatisfeitos porque tinham que fazer o curso de formação promovido pela Secretaria da Educação para trabalhar com Ciclo da Alfabetização, que naquela época correspondia do 1º ao 3º ano, no período noturno.

³ A Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual que envolve os alunos do 5º e 9º ano das escolas públicas. Foi criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

⁴ De acordo (SANTOS, 2013) a Prova Brasil é um componente do Ideb. Desde o ano de 2005 passou a ser aplicada como um instrumento de avaliação do rendimento escolar. O cálculo dos resultados, assenta-se na Teoria de Resposta do Item (TRI) que explica a resposta dos indivíduos aos instrumentos da avaliação. Para cada unidade escolar, calcula-se uma escala de 0 a 500. Essa média é convertida de 0 a 10, que é a forma como a nota será divulgada para as escolas, quando será acrescida dos indicadores de desempenho. Ressalta-se que por ter caráter universal a Prova Brasil fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e Unidades da Federação, para cada município e unidade escolar participante.

⁵ Descritor, constitui uma descrição das habilidades esperadas ao final de cada período avaliado, em distintas áreas de conhecimento (UFJF, 2018)

alunos, os quais, se errassem algum descritor, trabalhava novamente para ter excelência.

Com o passar dos anos, a pesquisadora sentiu a necessidade de refletir sobre a questão da avaliação externa bem como sua representação quantitativa. Realizando leituras sobre o assunto, passou a ter um olhar menos ingênuo sobre a realidade avaliativa. Será que essas avaliações que aferem o conhecimento dos alunos por índices quantificáveis são sinônimos de qualidade?

Diante das inquietações sobre as avaliações externas, somadas às dificuldades vivenciadas no espaço escolar, com relação à mensuração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, surgiu o interesse em aprofundar os estudos sobre as avaliações externas, em específico a ANA.

Assim, conhecer e analisar a realidade local fez-se necessário, uma vez, que no levantamento de dados das produções científicas, com a finalidade de identificar o que já foi produzido sobre o objeto de estudo, identificou-se que havia produções com diferentes abordagens em vários estados brasileiros sobre a temática e que, não havia sido realizado ainda pesquisa no município de Jataí/GO.

A compilação das produções científicas foi realizada em dois bancos de teses e dissertações, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando foi possível identificar pesquisas entre os anos de 2014 a 2017. O recorte temporal justifica-se, pois, nesse período essa avaliação em larga escala foi implementada. Da mesma forma, os dois bancos selecionados, uma vez que, apresentam produções científicas relevantes para o estudo do conhecimento, por serem fontes diversificadas de divulgação da pesquisa acadêmica na área.

Desta forma, no mapeamento, buscou-se referência à ANA, seja no título ou por palavras chave. Foram encontrados seis trabalhos no banco BDTD, dos quais, cinco são dissertações e uma tese. No banco Capes encontraram-se onze resultados, oito dissertações e três teses. Como se verifica no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas sobre Avaliação Nacional da Alfabetização de 2014 a 2017

Autor/ ano	Título	Instituição de ensino superior/ Tipo de pesquisa
MEDEIROS, Tiago Batista (2014)	Políticas Públicas em Educação: o curso de formação de professores do estado de São Paulo	Universidade Federal de São Carlos (Dissertação)
LUSIVO, Claudia Milare de Toledo (2014)	O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a Avaliação da Alfabetização – ANA	Universidade de Sorocaba (Dissertação)
PEREIRA, Patrícia da Silva Onório (2015)	Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções.	Universidade de Brasília (Dissertação)
WATANABE, Adriana (2015)	Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese)
UREL, Ana Laura Jeremias (2016)	A legitimação das avaliações em larga escala no discurso da gestão educacional	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Marília (Tese)
SPERRHAKE, Renata (2016)	O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da ‘Avaliação Nacional da Alfabetização.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese)
CAETANO, Antonieta da Silva (2016)	Educação Básica e avaliação em larga escala: uma análise para além do quantitativo.	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões (Dissertação)
LIMA, Franciele Ribeiro (2016)	Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade?	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (Dissertação)
NIENOW, Naiara dos Santos (2016)	A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização	Universidade Federal de Mato Grosso (Tese)

Continua

Quadro 1 – Pesquisas sobre Avaliação Nacional da Alfabetização de 2014 a 2017 (Continuação)

Autor/ ano	Título	Instituição de ensino superior/ Tipo de pesquisa
PORTELA, Maíra Miranda Portela (2016)	Alfabetização matemática: um paralelo entre avaliação nacional e cenários estaduais.	Universidade Federal de Juiz de Fora (Dissertação)
ASSIS, Ana Katia Ferreira de (2016)	O Pnaic e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?	Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (Dissertação)
SILVA, Lucas Melgaço da (2016)	Avaliações em larga escala na alfabetização: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará	Universidade Federal do Ceará (Dissertação).
TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva (2017)	Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS	Universidade Federal da Grande Dourados (Dissertação)
FRANCISCO, Mariley Polo (2017)	Avaliação de larga escala na alfabetização: a média mostra a realidade da aprendizagem?	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Faz do Iguaçu (Dissertação)
PIOVEZAN, Roberta Maria de Souza (2017)	Avaliação Nacional de Alfabetização e compreensão leitora	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação)
ALARCÃO, Clara Machado da Silva (2017)	As ideias da multiplicação em diferentes níveis do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental: encontros e desencontros	Universidade de Brasília (Dissertação)
CAPICOTTO, Adriana Dibbern (2017)	Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário	Universidade Estadual Paulista (Dissertação)

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Da revisão da literatura realizada, os estudos do objeto proposto, auxiliaram e consequentemente contribuíram para a construção deste trabalho de pesquisa.

Medeiros (2014) analisou se o curso de formação do programa “Mais qualidade na escola” atingiu os objetivos traçados pela Secretaria da Educação. Concluiu que a qualidade está ligada ao processo de aprendizagem dos conteúdos e habilidades, por meio de critérios quantificáveis.

Lusivo (2014) analisou a Avaliação Nacional da Alfabetização como uma política pública, inserida num contexto biopolítico. O resultado da pesquisa demonstrou a função controladora dessa avaliação, reproduzindo a sociedade capitalista.

Pereira (2015) compreendeu de que forma os resultados das avaliações nacionais da alfabetização ANA e a Provinha Brasil contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil e como são utilizados pelos gestores estaduais de educação. A pesquisa revelou que as avaliações proporcionam uma representação da alfabetização dos alunos brasileiros, mas ainda há dificuldades por parte de gestores, escolas e professores em utilizar os resultados.

Watanabe (2015) identificou por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) entre os anos de 1961 a 2014. Identificou como retrocesso as políticas de alfabetização, as avaliações externas, a saber: Provinha Brasil e ANA. Os resultados apontaram que a ineficiência da gestão escolar, sua fragilidade e a lenta efetivação da gestão democrática, impede a construção de uma cultura escolar baseada em uma perspectiva libertadora e emancipatória.

Urel (2016) buscou apresentar as 'vozes' que legitimam o discurso sobre avaliação em larga escala, em uma revista sobre gestão escolar. As análises demonstram que os discursos relacionados a avaliações em larga escala, legitimam a responsabilidade do gestor no que tange ao desempenho da escola.

Sperrhake (2016) objetivou analisar as linhas do dispositivo da Numeramentalidade, na constituição das práticas avaliativas em larga escala, tomando como objeto de investigação a ANA. Os resultados demonstraram que as linhas do dispositivo da Numeramentalidade que operam nas práticas avaliativas em larga escala e especificamente na ANA, produzem visibilidades sobre a alfabetização por meio de jogos de verdades das estatísticas e dos processos classificatórios em articulação com discursos pedagógicos e psicológicos, produzindo discursivamente tipos de sujeito e uma subjetividade numeramentalidade.

Caetano (2016) buscou analisar a intencionalidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) ao aplicar a avaliação em larga escala nos Anos Iniciais (3º e 5º), contemplando somente as disciplinas de Língua

Portuguesa e Matemática. A pesquisa mostrou que a avaliação em larga escala por si só não traz qualidade, é necessário refletir sobre os resultados, para que a mesma possa contribuir significativamente para a aprendizagem dos educandos.

Lima (2016) investigou a concepção de qualidade educacional evidenciada para a gestão do processo alfabetizador no espaço local, decorrente de normatizações, propostas teóricas e práticas presentes em duas ações da política educacional brasileira: o Plano de ações Articuladas (PAR) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os resultados da pesquisa evidenciaram que a concepção de qualidade identificada, a partir das falas dos sujeitos investigados, confirmam que priorizam o quantitativo, entretanto, avança no sentido de oferecer recursos didáticos, tecnológicos, pedagógicos, infraestrutura física, formação para além do professor, ações estas que estão presentes no PAR e no Pnaic.

Nienow (2016) buscou compreender como a escola configura a construção social da criança orientada pelo discurso da qualidade da educação traçando um diálogo com a ANA. O estudo identificou o efeito da ANA em dois núcleos de significação: um que é ancorado na imagem que culpabiliza a criança pelo fracasso nas avaliações e outro que mostra que a criança é um aprendiz, por isso, a necessidade de criar uma avaliação mais significativa, com uma postura antropológica.

Portela (2016) discutiu as semelhanças e as divergências entre as avaliações em Alfabetização Matemática (AlMa) dos Sistemas Estaduais de Educação do Espírito Santo (PAEBES ALFA), Pernambuco (SAEPE) e Acre (SEAPE) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Constatou que as avaliações censitárias em larga escala de AlMa são mais antigas nos estados analisados do que no cenário nacional. Com relação aos itens que compõem cada avaliação, os sistemas estaduais possuem melhor panorama com relação a cada avaliação.

Assis (2016) analisou as mudanças ocorridas na alfabetização de alunos da educação básica, a partir da adesão e implementação do Pnaic no município de Jataí-GO. Os dados documentais mostraram que houve mudança nos níveis de proficiência em leitura e escrita, de acordo com a ANA, realizada em 2013 e 2014, confirmando que não se pode nivelar o processo de alfabetização pelo fato de que cada escola pode apresentar uma realidade peculiar.

Silva (2016) apresentou as características e as estruturas de cinco avaliações que verificam o processo ensino-aprendizagem: ANA, Provinha Brasil, o Sistema

Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE-Alfa), Provinha do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) e Avaliação Municipal do 1º Ano, desenvolvidas em um município do estado do Ceará. Os resultados apontaram falhas estruturais quanto ao retorno dos resultados dessas avaliações à sociedade. E, mostraram que essas avaliações têm em comum o apoio à alfabetização e à formação docente.

Teixeira (2017) analisou a implementação da ANA na gestão do processo alfabetizador orientado Pnaic, no município de Dourados-MS. Os documentos compilados entre os anos de 2013 a 2015, mostraram-se fundamentais para compreender que a ANA chegou à escola, entretanto, não foi percebida pelos sujeitos da escola, não a viram como uma possibilidade no processo pedagógico, uma melhoria na qualidade da alfabetização.

Francisco (2017) buscou compreender se a Prova Brasil indica aprendizagem plena de leitura e de escrita, observando a concepção de alfabetização e letramento da ANA. A análise demonstrou que essas avaliações avaliam alfabetização e não letramento.

Piovezan (2017) analisou, por meio de questionário, a percepção dos professores a despeito do processo de construção do leitor proficiente. Percebeu-se como resultados, a importância da orientação quanto a procedimentos didáticos-metodológicos de leitura e escrita de texto, bem como, a importância das práticas em sala de aula: estudo, pesquisa e reflexão.

Alarcão (2017) verificou se há compatibilidade na abordagem da multiplicação em diferentes instâncias do currículo do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como cenário uma escola pública do Distrito Federal. A pesquisa constatou que o tratamento oferecido à multiplicação, nos níveis do currículo analisado, ocorre de forma congruente. É que, apesar das significativas mudanças nos âmbitos curriculares, algumas práticas e concepções não condizem com esses ideais.

Capicotto (2017) compreendeu a disparidade de desempenho na leitura e escrita dos alunos no Ciclo da alfabetização. Os dados evidenciaram que os saberes docentes não ocorrem desvinculados do contexto no qual estão inseridos e que o espaço escolar interfere em sua constituição.

Esse tipo de levantamento foi de grande importância para a formação do pesquisador, pois apontou caminhos a serem percorridos e aspectos que vêm sendo pesquisados por outros autores sobre a ANA, além disso, possibilitou comparar

questões sobre essa avaliação e analisar até onde avançaram as pesquisas que tratam do assunto.

Por meio desse levantamento, verificou-se que as pesquisas abordam o mesmo objeto, entretanto, esta pesquisa diferencia-se das demais, por apresentar um estudo abordando a realidade do município de Jataí/GO, com docentes que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de ensino, sobre as implicações ou não da ANA em sua prática pedagógica de alfabetização. De todas as pesquisas, a discussão que se aproxima dessa, é a de Lusivo (2014) por compreender que a ANA é um instrumento de controle do Estado.

Nesse sentido, a dissertação aqui apresentada, possui relevância social e acadêmica, pois contribuiu para a produção de estudos que abordam a temática, colaborando para o entendimento a respeito dessa política avaliativa.

A temática escolhida encontra-se fundamentada na legislação pertinente das políticas educacionais e, em específico, nas políticas de avaliação. Como a ANA ainda é uma política incerta⁶, por meio da pesquisa de campo⁷ foi possível inferir que as professoras não têm conhecimento se essa política avaliativa continuará ou será modificada.

Recentemente Freitas (2018)⁸ informou que a partir de 2019, o Sistema de Avaliação da Educação, será alinhado de acordo com o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O aprimoramento da BNCC tem seu amparo legal no Decreto nº 9.432/2018 (BRASIL, 2018a).

Contudo, os fundamentos legais da ANA começaram a partir da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, que estabelece que todas as crianças sejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de alfabetização⁹, constituindo-se um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios em assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até a conclusão do referido ciclo (BRASIL, 2012).

⁶ No Decreto nº 9.432/2018 (BRASIL, 2018a) regulamenta que a partir de 2019 haverá aprimoramento no Sistema de Avaliação da Educação Básica. A ANA, será antecipada para o 2º ano do ensino fundamental.

⁷ A pesquisa de campo será melhor desenvolvida no Capítulo 3.

⁸ Notícia publicada em 28/06/2018 no Blog Avaliação Educacional, no qual esclarece que a partir de 2019 o sistema de avaliação será orientado pelo disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

⁹ Naquela época, o Ciclo de Alfabetização referia-se aos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010). Entretanto, com a proposta da BNCC, o processo de alfabetização deverá ocorrer até o fim do segundo ano, ou seja, foi antecipado.

A Portaria nº 482, de 07 de julho de 2013, dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, em seu Art 5º, ressalta que a ANA é uma avaliação censitária em larga escala, externa, aplicada anualmente no Ciclo de alfabetização (BRASIL, 2013c).

Sendo a ANA uma avaliação que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento na Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, esta pesquisa procurou responder a seguinte questão: Quais as implicações, a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização, na prática pedagógica alfabetizadora das professoras do 3º ano no Município de Jataí-Goiás?

Para responder a essa questão, foi delineado como objetivo geral: Investigar quais as implicações, a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na prática pedagógica alfabetizadora das professoras no Município de Jataí-Goiás. Como objetivos específicos: conhecer e analisar a relação entre as reformas da educação e as avaliações em larga escala; conhecer e analisar as principais avaliações externas implementadas para a primeira fase do Ensino Fundamental, com ênfase na ANA; problematizar a ANA no cotidiano das atividades alfabetizadoras das professoras.

O percurso desse processo investigativo constituiu-se de pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

Optou-se, pela pesquisa do tipo exploratória, pois segundo Gil (2002, p. 41) esse tipo de pesquisa proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Esse tipo de pesquisa busca o aprimoramento de ideias, por meio da exploração de diversos materiais, constituindo-se mediante levantamento bibliográfico e pesquisa documental.

Quanto a ser documental, Fonseca (2002, p. 32) pondera que nessa investigação:

Recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Segundo o autor, o uso de documentos na pesquisa, deve-se por haver neles uma riqueza de materiais pouco explorados, que pode ser percebida pelo pesquisador e trazida à tona.

Gil (2002) explica que a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica em muitos aspectos. A diferença reside na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se das contribuições de diversos autores, a documental respalda-se em materiais que ainda não receberam tratamento analítico, podendo ser compreendidos de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para o estudo aqui desenvolvido, no que se refere aos dados, optou-se por constituí-los por meio de questionários, centrando-os na abordagem quanti-qualitativa. Compreende-se que tanto a abordagem quantitativa como a qualitativa faz parte de um mesmo campo de investigação, pois uma complementa a outra, já que para avaliar a qualidade de determinado fenômeno, utiliza-se, também como parâmetro a quantidade. Nesse sentido, Minayo (2001, p. 22) afirma que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, não se opõem. Ao contrário, complementam-se, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Para pesquisa campo foi elaborado um questionário (APÊNDICE B) contendo nove questões abertas, para serem respondidas pelas professoras¹⁰ da Rede Municipal de ensino, que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental. Ao questionário foi anexada uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização da Secretaria da Educação para a realização da pesquisa. A escolha do instrumento utilizado deu-se mediante a coleta de dados singulares aos sujeitos participantes da pesquisa (APÊNDICE C).

Os questionários foram enviados a dezessete escolas urbanas¹¹, às professoras que atuam no 3º ano do EF. Foram entregues a trinta e uma professoras, desse total, aceitaram participar da pesquisa, quatorze professoras.

Traçados os objetivos, estruturou-se o relatório de pesquisa em três capítulos. O primeiro abordou “A Avaliação em larga escala na educação”, com o objetivo de analisar a Reforma do Estado, levando em consideração, as relações entre as

¹⁰ Ressalta-se que o foco da pesquisa são as professoras do 3º ano, por essa razão as coordenadoras/diretoras não responderam os questionários.

¹¹ Não foi possível desenvolver a pesquisa na zona rural, pois a pesquisadora, trabalha no período vespertino.

reformas da educação e as avaliações em larga escala. Para a discussão sobre a Reforma do Estado, baseou-se em Bresser-Pereira (2001, 2007, 2017), Mézsáros (2011), Saviani (2003) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2007).

No segundo capítulo, “As avaliações externas e em larga escala: retrospectiva histórica a partir da década de 1980” buscou-se conhecer e analisar as principais avaliações externas implementadas para a primeira fase do Ensino Fundamental, com ênfase na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Para isso, o aporte teórico teve como base autores que discutem a avaliação, considerando seu contexto histórico e social como Afonso (2001; 2009a), Dalben (2002), Freitas et al (2012), Freitas (2007), Horta Neto (2007; 2018), Ravitch (2011), Vianna (2003), Werle (2011) e documentos oficiais, tais como o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), as Portarias nº 867/2012 (BRASIL, 2012) e a de nº 482/2013 (BRASIL, 2013c).

O terceiro capítulo, “A ANA na Rede Municipal de ensino de Jataí/GO”, objetivou apresentar o percurso metodológico da pesquisa e trouxe a análise dos dados por meio do questionário. Apontou-se implicações da ANA na prática pedagógica das professoras. Subsidiaram o capítulo Afonso (2001; 2009b), Duarte (2001), Freitas (2002), Martins (2004, 2010), Saviani (1994) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), dentre outros.

1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO

Assim como seria pouco esclarecedor pensar que tudo é produto de uma conspiração, também seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural (CORAGGIO, 2000, p. 83).

Neste capítulo o objetivo foi conhecer e analisar as relações entre as reformas do Estado e a avaliação externa. Nesse sentido, apresenta-se as avaliações em larga escala a partir da Reforma da Educação, na década de 1990, e sua articulação com a Reforma do Estado brasileiro.

A reforma da administração do Estado¹², mediante estratégias implementadas pelo neoliberalismo, no contexto da globalização, preconiza a necessidade de uma “nova racionalidade” que se expressa na chamada administração pública gerencial, baseando-se em princípios sustentados pelo capital internacional, para manter a ordem capitalista. Assim, o Estado burocrático passa a ser Estado gerencial, regulando e avaliando os seus serviços prestados, à medida em que elabora e executa políticas avaliativas em todo o Brasil.

Destacam-se documentos que desencadearam a reforma da educação básica, tais como: Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1998); Cidadania, competitividade e equidade: lemas da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 1990), Relatório Delors Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 1996), Plano Decenal da Educação para Todos (BRASIL, 1993) e Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995).

Autores como Ovandro e Freitas (2013), Terrâseca (2016), Ovandro (2017), dentre outros, discorrem sobre o papel de destaque que a avaliação em larga escala assumiu na educação brasileira, ao fomentar competitividade nas escolas, privilegiando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

¹² Em seu trabalho intitulado “A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle” Bresser-Pereira propõe a reforma da administração do Estado devido à crise vivenciada pelos Estados Modernos a partir da década de 1970, caracterizado pela redução das taxas de crescimento econômico, aumento da inflação e desemprego. Assim a reforma do Estado é construída em torno de quatro problemas principais: a delimitação do tamanho do Estado, a redefinição do papel regulador do Estado, a recuperação da governança e o aumento da governabilidade.

(IDEB), enfatizando um tipo de “qualidade” a partir dos resultados educacionais, negando a avaliação como processo e com compromisso formativo, assumindo a avaliação de interesse do Estado.

1.1 O contexto histórico da Reforma do Estado

Considera-se que as condições históricas pelas quais se constituíram as reformas do Estado brasileiro e, conseqüentemente, na educação, são resultantes do movimento do capital em busca de sua reprodução, acumulação e expansão advindas das sucessivas crises econômicas e financeiras que recaíram sobre o mundo capitalista nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Esse movimento vem impulsionando mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico, quando o sistema entra em crise em suas taxas históricas de lucro e exploração, demandando um novo ciclo de acumulação, a partir da especulação do capital financeiro (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O Estado do Bem-Estar Social¹³ ou Welfare State¹⁴ pode ser compreendido por meio da transformação do próprio Estado, de suas funções, estrutura e legalidade. É a intervenção do Estado na esfera econômica e social.

Conforme Gomes (2006, p. 203, grifo do autor), Welfare State pode ser entendido como,

um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa ‘harmonia’ entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente.

No Estado do Bem-Estar Social¹⁵, os programas de proteção social, sendo eles: saúde, educação, previdência social, segurança dos indivíduos, políticas de renda mínima e de assistência social tornaram-se direito assegurado pelo Estado.

¹³ Expressão criada na década de 1940 que contempla as distintas formas de articulação dos mecanismos de proteção social: Estado, mercado e família (NOGUEIRA, 2001).

¹⁴ Utiliza-se os conceitos de Welfare State, Estado de Bem-Estar Social como categorias sinônimas.

¹⁵ Bresser-Pereira (2007, p. 8) apresenta que o Estado do bem-estar social foi um tipo de organização política e econômica que implica “tornar coletiva ou pública a oferta dos grandes serviços públicos de educação, saúde, e previdência social; e em tornar coletivo, ao invés de individual, seu consumo”.

Esses serviços sociais surgiram, devido à demanda por serviços de segurança sócio-econômica (BRESSER-PEREIRA, 2001; 2007).

Carvalho (2000, p. 212) definiu Estado de Bem-estar social, como,

um Estado que garantiria ao cidadão, enquanto um direito político e não como caridade, uma renda básica para sua boa sobrevivência, portanto, garantindo sua alimentação, educação, saúde e habitação. Assim, toda ação de um indivíduo que visava a melhoria de seu nível de vida, seria considerado como uma luta pela realização de um direito, simplesmente exercendo sua cidadania, além disso, as medidas assistenciais do Estado não entravam em contradição com os direitos civis dos cidadãos.

No Estado de Bem-estar social, o Estado garantiria ao cidadão, educação, alimentação, educação, saúde, habilitação enquanto um direito político. Toda ação no sentido de melhorar a qualidade de vida do indivíduo, era considerado como a realização de um direito.

Gomes (2006) destaca que o Estado do Bem-estar Social foi uma proposta institucional de um Estado que apresentava como objetivo implementar e financiar programas e planos de ação. O Estado passou a ter um protagonismo forte na economia, regulando o setor. Com as crises do capital nas décadas 1960 e 1970, esse modelo foi readequado passando para a lógica do Estado Mínimo.

O Estado Mínimo surgiu em oposição ao Estado de Bem-estar social. Carvalho (2000) explica que para Hayek¹⁶, uma das funções do Estado (Mínimo) seria a difusão de conhecimentos e informações que permitissem uma maior mobilidade econômica, sem haver centralização de decisões por parte do Estado. Caberia a esse Estado (Mínimo) zelar pelo funcionamento do mercado, garantindo a ordem, a proteção da propriedade privada, leis de proteção à liberdade de expressão, em defesa e a manutenção das fronteiras.

Em outras palavras, o Estado deveria intervir de forma eficaz nas áreas ou setores pouco atrativos para a iniciativa privada, para facilitar a vida dos empreendedores. Todas as atividades do governo deveriam estar voltadas para a mercantilização da sociedade e para a hegemonia do capital como potência social (CARVALHO, 2000).

¹⁶ Friedrich August Von Hayek, é um dos maiores teóricos liberais, em uma época em que a teoria do Estado do Bem-Estar social era mais aceita. Hayek defende a soberania do sistema de preços sobre qualquer forma de planejamento estatal da economia (FARIA, 2018)

Naquele contexto o “Estado Mínimo” assume uma perspectiva do mínimo no campo da “ação” efetivação de políticas sociais. Antes transformado em “clientes” de mercado, indicando o mínimo para políticas sociais e o máximo para assegurar o desempenho do capital.

Soares (2000, p. 20) salienta que o ciclo de acumulação proveniente do pós-guerra, caracterizado pela queda das taxas de crescimento e também pela crise estrutural das economias, acarrentou um “processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados e a emergência do processo de globalização, que intensificaria nas décadas seguintes”.

Por isso, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) constataam que, no plano supra-estrutural, redefine-se um arsenal de noções para solucionar os problemas provenientes da crise, nos quais destacam-se:

As noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Verifica-se que, para os neoliberais¹⁷, a crise fiscal exigia uma profunda reforma do Estado, não apenas em seu papel, mas, em sua organização e gestão, quando prevaleceu a ideia da necessidade de diminuir os gastos com políticas sociais e investir no mercado.

Mezsáros (2011, p. 106) explica que o Estado Moderno surge como um complemento “as estruturas econômicas do sistema do capital”. Ou seja, como uma estrutura que tem como função primordial proteger e assegurar as bases produtivas do sistema capitalista, ele é absolutamente indispensável para a sustentabilidade e controle sociometabólico de todo o sistema.

Para Mézsáros (2011, p. 109)

o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção

¹⁷ De acordo com Rizotto (2009, p. 1) esse conceito é o mesmo que neoliberalismo. Ou seja, “uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista, opondo-se fortemente a qualquer forma de planejamento da economia”. Em outras palavras, o neoliberalismo favorece a redução do papel do Estado na esfera econômica.

entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente.

Todavia, a crise estrutural do capital teve uma abrangência tão significativa que afetou todas as instituições do Estado. A medida realizada em resposta, foi, a elaboração de políticas econômicas e sociais, pois, para os neoliberais, o que acontecia era resultante da crise fiscal do Estado. Predominou o pensamento da necessidade de dinamizar e redefinir o papel do Estado por meio de sucessivas reformas desencadeadas para o mercado e privatização da esfera pública.

Como forma de compreender este processo, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) situam que os governantes dos anos de 1990, buscando sair da crise econômica e estrutural instaurada nos anos anteriores, recorreram aos ideários do governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra (1970-1990), pelo fato de o mesmo ter sido o precursor das políticas neoliberais.

Os anos Thatcher ficaram conhecidos pela pouca intervenção do Estado na economia. Essa transformação representou um completo assalto aos valores que prevaleciam na Inglaterra, desde o pós-guerra, “políticas de bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores”, e redefiniram-se por intervenções radicais, como “desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o Estado Mínimo, que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 45). Muitos governos, inclusive o brasileiro, adotaram medidas para cortar os gastos públicos, apoiados na autorregulação do mercado, segundo as orientações neoliberais.

Esse modelo econômico, iniciou-se no Brasil, na década de 1980 e consolidou-se na década de 1990. O enxugamento do Estado levou à proposta de sua reforma, desencadeando a reformulação das políticas públicas sociais, em especial as educacionais, que influenciaram a educação básica e superior, bem como a formação profissional, exigindo mudanças substanciais para atender as demandas do mercado de trabalho (DOURADO, 2002).

O ideário do governo de Thatcher influenciou as políticas de ajuste da economia e mercado, no governo de Fernando Collor de Melo, na Presidência da República, em 1990. Collor redefiniu mudanças sistemáticas de exaltação do mercado em um processo de ajuste da economia. O mercado doméstico abriu

espaço para o campo internacional e a reestruturação produtiva. Significa dizer que conceitos internacionais, tais como, “lean-production, qualidade total, produção sem estoque, sistema just-in-time, entre outros”, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 47), passaram a fazer parte do cotidiano da produção, incorporando o modelo de produção toyotismo¹⁸, marcado pela flexibilização do trabalho e qualidade total.

O termo “qualidade total” pode ser compreendido a partir de duas perspectivas: primeiro, tem a ver com a satisfação total do consumidor, isto é, com a adequação do produto às exigências do consumidor/cliente e o segundo, refere-se ao envolvimento do trabalhador com o êxito da empresa (SAVIANI, 2003). Tal panorama aponta para a competição que acontece entre as empresas e que se reproduz no interior de cada uma e entre os trabalhadores, pela busca máxima de produtividade e qualidade. Em outras palavras, eleva-se a mais-valia e a exploração da força de trabalho, resultando em desemprego, miséria e exclusão social.

Nesse contexto, a força de trabalho precisa ser requalificada, ou seja, formar trabalhadores para a nova realidade de competição internacional, na política do Estado Mínimo.

Nesta perspectiva, as Reformas Educacionais foram influenciadas pela Reforma do Estado brasileiro e mediatizadas pelos acordos entre o governo e as agências internacionais, que buscam qualificar a força de trabalho no Brasil. Esse aspecto retoma, na literatura, aspectos da Teoria do Capital Humano¹⁹, muito utilizada na década de 1950, pautada na perspectiva de que para “sobreviver à concorrência do mercado, para se manter em um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Para Frigotto (2015), o conceito capital humano, foi construído para manter os interesses da classe detentora do capital e é claro, camuflar a exploração do trabalhador.

¹⁸ Saviani (2003, p. 150) ressalta que “em lugar da produção em série e economia de escala, passa-se a produzir segundo demandas determinadas, diversificando-se os processos produtivos que se dirigem a determinados nichos ou segmentos do mercado”. Este modelo de produção se efetiva pela eficiência dos serviços prestados.

¹⁹ Para Frigotto (2009, p. 1) “é um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador”. Uma noção que tem por finalidade mascarar as determinações das desigualdades entre indivíduos, grupos e classes sociais.

Ainda para o autor, no campo educacional, esse conceito, tem o mesmo significado de algumas expressões: “sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competências, empregabilidade, que radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano, mascarando a regressão social e educacional subjacente”(FRIGOTTO, 2015, p. 206).

Mecanicamente, foi retomada a ideia salvacionista, de que a educação seria o motor propulsor para a retomada da competitividade entre os países. Disseminou-se a ideia de que, para ser cidadão do século XXI, seria necessário dominar os instrumentos da modernidade.

Ampliando a discussão, compreende-se que a educação, na perspectiva de capital humano, passou a ser vista como fator de desenvolvimento econômico das nações e dos próprios indivíduos. A aprendizagem, nessa perspectiva, deveria ser direcionada para a apropriação de conhecimentos, valores e habilidades necessárias para o processo produtivo.

Sob esse enfoque, a noção de capital humano desencadeia o reducionismo da concepção de ser humano transformando-o em uma mercadoria. Para Frigotto (2015, p. 220) “cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita”.

Entendido como mercadoria, na sociedade capitalista, o trabalhador desumaniza-se e o trabalho passa a significar perda de si. De acordo com Marx (1993, p. 80), “com a valorização das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*)”. Evidencia que quanto mais o homem produz trabalho alienado, mais se reduz a uma coisa, uma mercadoria, um bem de consumo. Isso certamente tem reflexo no sistema de avaliação da educação brasileira, não sendo formativo, mas somativo, não se pode querer mais.

No campo educacional, as reformas educacionais abriram espaços para os pacotes de reformas financiados pelo Banco Mundial²⁰ (BM) e estes, de acordo com Soares (2000, p. 29), focalizam-se em:

²⁰ O BM surgiu em 1944, após a Segunda Guerra Mundial. É composto por um conjunto de instituições dirigidas pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que compreende quatro outras agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e em 1992 assumiu a administração do Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). As propostas do BM, tem caráter estratégico no processo de reestruturação neoliberal por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 2000).

Aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização; Aumento de poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução de gasto público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada; Reforma (privatização) do sistema de previdência; Estímulo ao investimento privado em infraestrutura; Flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista); Estimular a competitividade e as exportações, mediante a redução de custos de produção.

Compreende-se que a retórica neoliberal, outorgada pelo BM e pelo conjunto de organismos internacionais, passou a adotar medidas políticas como forma de diminuir os gastos financeiros do Estado, por meio de programas de ajuste estrutural e a executar programas focalizando no alívio da pobreza. Destarte, uma das principais justificativas econômicas para as políticas neoliberais é a desregulamentação estatal e regulamentação de forma a atender as demandas do mercado com possibilidades promissoras para a acumulação do capital por meio da livre iniciativa.

Soares (2000, p. 20-21) analisa,

De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado.

Com o objetivo de fomentar políticas que atendessem às necessidades do capital internacional, os responsáveis pelo ajuste e reestruturação capitalista reuniram-se em Washington para traçar novas diretrizes, resultando no que ficou conhecido como Consenso de Washington²¹.

No ideário neoliberal, o Estado deveria reduzir as ações voltadas para questões sociais, dando mais importância ao mercado. Tal discurso é impregnado de políticas de liberalização, desregulamentação e desmantelamento das políticas

²¹ Este encontro aconteceu em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos e reuniu funcionários do governo norte-americano e dos organismos internacionais (FMI, BM e BID), especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?" era proceder uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países e região (BATISTA, 1994).

sociais e democráticas, são medidas recomendadas e sustentadas pelos organismos internacionais.

Assim, as políticas sociais não podem ser compreendidas alheias ao contexto da estrutura capitalista e sem levar em consideração o movimento histórico das transformações sociais. Por isso, é importante refletir sobre os efeitos das políticas neoliberais nas políticas sociais, pois, os projetos, ao serem implementados, não têm a pretensão de eliminar ou corrigir os efeitos perversos desse sistema, mas, contribuir para sua perpetuação (NAGEL, 2001); (MIRANDA, 2013).

Para compreender as políticas educacionais gestadas no Estado brasileiro, deve-se analisá-las na perspectiva histórica, isso implica em extrapolar a década de 1990, visto que as propostas e diretrizes educacionais foram orientadas pelas décadas anteriores.

Para Nagel (2001, p. 99) isso significa dizer que,

as políticas educacionais dos anos 90, objetivadas em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais, são produtos finais, resultantes, na verdade, de um processo muito mais amplo do que aquele que se movimenta em torno de debates ou discussões sobre a normatização da educação.

Em síntese, essa ideia leva a entender que é impossível pensar em educação, sem pensar nas alterações ocorridas nas bases produtivas do sistema capitalista, para a reorganização do capital, nas suas sucessivas crises e modernização do sistema. Esse entendimento indica que é “impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção” (NAGEL, 2001, p. 101).

Diante do exposto infere-se que a educação, a partir da década de 1990, inseriu-se em novo cenário, marcado pela vasta ingerência de políticas internacionais de orientação, análises e diagnósticos que seriam desencadeadoras de propostas de solução para os países da América Latina e Caribe, relacionando educação e economia.

1.2 Reforma neoliberal e seus reflexos na educação do século XXI

O ano de 1990 é considerado um marco histórico para os autores que trabalham com as políticas públicas educacionais, pois, se iniciou o período da Reforma do Estado, as políticas de ajuste econômico de estrutura neoliberal e seus impactos na educação.

Como forma de compreender os desdobramentos propostos na reforma educacional, pretende-se, a partir desse momento, analisar a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia em 1990)²² e seu contorno no campo educacional.

No início das reformas de ajuste neoliberal no mundo, organismos internacionais juntamente com o Estado Nacional, fomentaram mudanças para a educação, no intuito de ajustar economia, política e educação. De acordo com Santos (2013, p. 33) a “Declaração Mundial de Educação para Todos configura-se como um escopo para estruturar projetos, diretrizes, medidas e ações políticas, objetivando a um novo modelo de gestão escolar”.

A nova configuração das políticas públicas adaptou-se às demandas produtivas do ideário neoliberal e os serviços públicos à lógica do mercado. A chamada Reforma Educacional pautou-se em palavras de ordem, como eficácia²³, eficiência²⁴ e efetividade²⁵ dos sistemas de ensino.

Torres (2004) ao tratar da administração pública brasileira esclarece os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade. A eficiência tem relação com custo/benefício, busca maximizar os resultados e minimizar os custos. A eficácia

²² Cabe ressaltar que a Conferência Mundial de Educação para Todos, foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e também pelo Banco Mundial. Os governos, agências internacionais, associações, sociedade civil que participaram da elaboração da Conferência, comprometeram-se a “assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48).

²³ Para Torres (2004, p. 175) conceito de eficácia “se relaciona simplesmente com o atingimento dos objetivos desejados por determinada ação estatal, pouco se importando com os meios e mecanismos utilizados para atingir tais objetivos”.

²⁴ O conceito de eficiência revela que “mais importante que o simples alcance dos objetivos estabelecidos é deixar explícito como esses foram conseguidos [...]. Fazer o melhor com menores custos, gastando com inteligência os recursos pagos pelo contribuinte” (TORRES, 2004, p. 175).

²⁵ O conceito de efetividade, para Torres (2004, p. 175) é “averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais, deixando claro que setores são beneficiados e em detrimento de que outros atores sociais”. Ou seja, averiguar se os resultados de uma ação trazem melhorias à população.

busca atingir os objetivos reais não se importando com os meios e mecanismos utilizados e a efetividade mede a qualidade do resultado, ou seja, verificar a necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais.

A ideia que perpassa o documento da Unesco (1998) Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em seu art. 1º é a perspectiva de que a educação deveria satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (NEBA). Art. 2º. Uma visão abrangente e um compromisso renovado; Art. 3º. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Art. 4º Concentrar a atenção na aprendizagem, em conhecimentos e habilidades de raciocínio, aptidões e valores; Art. 5º. Ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; Art. 6º. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Art. 7º. Fortalecer alianças; Art. 8º Desenvolver uma política contextualizada de apoio, referente aos requisitos necessários para o alcance da educação para todos.

A perspectiva de alfabetização trazida por esse documento, pauta-se no desenvolvimento de competências e habilidades utilitárias para a vida em sociedade, conhecimentos voltados para a leitura e escrita. Nesse sentido, é oferecida uma alfabetização mais funcional em detrimento da formação humana.

Ainda de acordo com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, (UNESCO, 1998, p. 2), a falta de educação básica para uma parcela significativa da população²⁶ impediria que a sociedade enfrentasse problemas como,

o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente.

Assim, a ideia que perpassa todo o documento é que a educação básica para todos é uma meta imprescindível, pois pode contribuir para o enfrentamento das questões sociais. O mesmo afirma que,

²⁶ De acordo com o levantamento realizado na década de 1980, naquela época havia 100 milhões de crianças sem o acesso primário; mais de 960 milhões de adultos analfabetos. O documento evidencia ainda que o analfabetismo funcional é um problema significativo que impede o desenvolvimento dos países (UNESCO, 1998).

a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social (UNESCO, 1998, p. 2-3).

Para Santos (2013, p. 38) é clara, nesse documento, a falta de problematização da estrutura social capitalista que “agrava as mazelas sociais, a educação vem sendo tomada como um instrumento para a redução da pobreza, o alívio da miséria e a sua promoção para alavancar níveis de vida mais elevadas, baseada num crescimento sustentável”.

É possível apreender, que esses discursos produzidos e orientados pelos organismos multilaterais internacionais, instituições estranhas à educação, traduzem as desigualdades econômicas e educacionais e, posteriormente, retraduzem as desigualdades educacionais em desigualdades econômicas. Às políticas sociais desenvolvidas por esses organismos multilaterais internacionais não tem a pretensão de reduzir as desigualdades, pois, “as políticas sociais são utilizadas como generalizações paliativas e não como fator de distribuição de rendas entre as diferentes classes sociais nas quais nossas sociedades se encontram organizadas” (SANTOS, 2013, p. 47).

Zanardini (2014, p. 247-248) compartilha desse pensamento ao enfatizar que a pobreza é tratada pelo BM como algo natural. Ele argumenta,

à pobreza são oferecidas explicações ideológicas fundadas em afirmações tautológicas, circulares, como forma de mascarar suas verdadeiras causas. Nessas explicações, as causas são muitas vezes apresentadas como efeitos; por exemplo, apresentar a fome ou a violência como causadores da violência. Organismos Multilaterais, principalmente o Banco Mundial, funcionam como defensores desse modo de produzir a vida e lançam mão de artifícios ideológicos concretizados em slogans que se prestam como ferramentas para manter e justificar as desigualdades sociais, do status quo regido pelo capital.

Esses organismos internacionais têm sido os principais financiadores de projetos na área educacional, reforçando suas ideologias, disseminando concepções neoliberais e mercantis na escola pública.

Azevedo G e Azevedo A (2015) afirmam que o propósito das reformas é perpetuar a lógica do capital em diversos setores, incluindo o educacional. Os autores enfatizam sobre o uso do termo equidade, que é corriqueiro em todos os documentos propostos por esses organismos, e são norteadores das políticas educacionais para os países em desenvolvimento.

No que se refere a intervenções externas, Nagel (2001, p. 119) apresenta que essas buscavam o direcionamento educacional por meio de palavras sedutoras para o desenvolvimento social. Dentre elas, destacam-se,

autonomia, descentralização, diversidade, flexibilidade, eliminação do formalismo ou do academicismo, criatividade, representação ou participação da comunidade, tolerância, sistemas de alianças, conhecimentos pragmáticos ou úteis – que nunca foram exigências estranhas ao mundo mercantil, passam a ser ditas como se inéditas fossem.

De acordo com a autora, ao apresentar tais termos no campo educacional, as propostas educacionais utilizam um tipo de linguagem que, ideologicamente, pretende melhorar a qualidade e oferta da educação, no entanto, pretende adaptar o indivíduo ao grupo ao qual pertence.

Nesse viés, analisando a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, no artigo 1º e o 4º tem-se os elementos para se verificar o ideário presente para a educação, que é preparar para a mão de obra. No parágrafo 1º do Art. 1º. Referente à satisfação das Necessidades Básicas da Aprendizagem para crianças, jovens e adultos sobre a concentração dos conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio que serão propícios para a aprendizagem (UNESCO, 1998). Observa-se que a orientação dessa declaração é pautada em conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para desenvolver as potencialidades, viver com dignidade para melhorar a qualidade de vida, dentro dos princípios da sociedade capitalista.

Como se pode ler:

Art.1º, parágrafo 1º. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas

potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990).

Verifica-se as necessidades básicas de aprendizagem referenciadas nesse documento, pautam-se nos conteúdos de Língua Portuguesa (leitura, escrita e expressão oral) e Matemática (cálculo e solução de problemas) que, posteriormente irão orientar o foco disciplinar das políticas de avaliação em larga escala, com ênfase no sistema de ensino.

Observa-se que tais habilidades são importantes, mas, esse documento, oculta as contradições e conflitos da sociedade. Produz uma inversão de diagnóstico, impedindo qualquer discussão teórica sobre os aspectos educacionais, o que acaba por enfatizar uma visão superficial/aparente da sociedade (SANTOS, 2013).

Saviani (2003) afirma que a sociedade capitalista, alicerçada na propriedade privada, marcada pela maximização dos recursos produtivos, não pretende oferecer aos trabalhadores um conhecimento sistematizado, que promova a autonomia intelectual. O que se pretende é oferecer instrução em educação em doses homeopáticas e sem nexos, sem interrelações, mesmo dando ideia de muito conteúdo ou muito conhecimento. Ou seja, uma mínima instrução para que o trabalhador possa, de maneira eficiente, desenvolver seu trabalho no processo produtivo.

Sendo assim, pretensões associadas ao sistema produtivo, o que pressupõe padrões de desempenho, competências e habilidades, buscando seu fundamento em bases técnicas e instrumentais a serem dominadas, em vez de um saber historicamente sistematizado. Isso significa que são ideias pedagógicas expressadas no neoprodutivismo²⁷, na nova versão do capital humano, demarcando uma nova orientação educativa que se instaura na pedagogia das competências meramente técnicas como pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2011).

²⁷ Termo recorrente da década de 1960, com a adesão à teoria do capital humano, mantém sua hegemonia na década de 1990, o qual retoma o lema aprender-aprender, condicionando os indivíduos a um tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo (SAVIANI, 2011).

Na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, observa-se que para além da aprendizagem básicas, é necessária a avaliação desse processo, conforme se pode verificar:

Art. 4º A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990).

Observa-se que, ao definir os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, por meio dos descritores, estabelecem-se os parâmetros avaliativos e os sistemas de avaliação de desempenho.

A Unesco já previa a implementação dos sistemas de avaliação de desempenho aos alunos, para verificar a aquisição dos conhecimentos na década de 1990. Desde então, os programas educacionais objetivaram, cada vez mais, aferir a qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras. No caso de a ANA aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Ao final da década de 1980, buscando a formulação das políticas de avaliação, Maria Helena Castro, como representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em sua visão oficial afirmava que,

é o instrumento de análise mais adequado para sabermos se uma política está sendo implementada, no sentido de observar criticamente a distância entre as consequências pretendidas e aquelas efetivadas, detectando as disparidades entre metas e resultados (CASTRO, 1989, p. 3).

A autora explicava que por meio da avaliação, poder-se-ia refletir sobre uma dada política, observar os problemas detectados, alterar os programas e seus modos de implementação. Nesse sentido, como já mencionado, verificar a eficiência e eficácia das políticas educacionais.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi o marco para a elaboração das políticas educacionais, em muitos países, inclusive no Brasil. A partir dessa conferência, as políticas passaram a ser organizadas pelas proposições das agências de âmbito mundial, tais como, Unesco, Pnud e BM.

Porém, outro documento norteador da política educacional foi elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)²⁸. Essa comissão econômica passou a atribuir ao processo educativo, um dos responsáveis pela competitividade internacional, capaz de enfrentar as mudanças em torno da economia em nível global. Desta forma, seu documento norteador “*Transformación productiva con equidad*” prevenia para a necessidade de instituir mudanças educacionais pela reorganização da economia. Ele recomendava,

La propuesta gira en torno a la que se considera tarea primordial y común a todos los países: la transformación de las estructuras productivas de la region en un marco de progresiva equidad social. Crecer, mejorar la distribución del ingreso, consolidar los procesos democratizadores, adquirir mayor autonomía, crear condiciones que detengan el deterioro ambiental y mejorar calidad de la vida de toda la población (CEPAL, 1990, p. 8).

Observa-se que o documento enfatiza que, a tarefa primária e comum a todos os países, é a transformação das estruturas produtivas da região em uma estrutura de equidade social progressiva. Com isso, ocorriam melhorias na distribuição de renda, nos processos democratizantes, impedindo a deterioração do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida da população.

As propostas desencadeadas por esses documentos, recomendavam que se investissem na reforma dos sistemas educativos e na implementação de

²⁸ Elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1948, com a finalidade de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina e Caribe. É composto por 41 países membros e 7 associados. A proposta da Cepal visa “promover o desenvolvimento econômico e social; reunir, organizar, interpretar e difundir informação e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social; prestar serviços de assessoramento aos governos, organizar e executar programas de cooperação técnica (OLIVEIRA, 1995, p. 3).

mecanismos para melhorar a qualidade da educação básica, bem como pensassem em ações para a capacitação profissional.

Autores como Nagel (2001), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) e Santos (2013) anunciam que as reformas educativas tiveram e têm como finalidade ofertar conhecimentos e habilidades básicas para a manutenção do sistema capitalista.

A Cepal (1995), posteriormente, publicou outro documento “*Políticas para mejorar la inserción en la economía mundial*”, esboçando algumas diretrizes para nortear as políticas voltadas para a educação. Tal documento afirmava que a educação e a capacitação são determinantes para a competitividade e desenvolvimento dos países. Como se verifica:

La educación y la capacitación son determinantes básicos de la competitividad de los países. No cabe duda que el requisito fundamental para mejorar, a largo plazo y de manera duradera, la competitividad productiva de la región y el nivel de vida de su población, es una reforma educacional centrada en la calidad. Sin embargo, a corto plazo, la capacitación es la actividad que guarda la relación más estrecha con la competitividad del sector productivo y es el principal instrumento para adecuar la calificación de la fuerza de trabajo a las transformaciones laborales en la empresa. (CEPAL, 1995, p. 252)

De acordo com esse documento, a educação e a formação seriam determinantes básicos da competitividade dos países. E para a comissão, parece não haver dúvidas de que o requisito fundamental para melhorar, a longo prazo e de maneira satisfatória, a competitividade produtiva da região e o padrão de vida, seria uma reforma educacional voltada para a qualidade²⁹. No entanto, a curto prazo, a formação seria a atividade que manteria a relação mais próxima com a competitividade do setor produtivo, sendo então um instrumento para adequar a qualificação da força do trabalho às transformações na empresa.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) a reforma educacional na visão da Cepal, seria necessária, pois, pretendia relacionar educação, conhecimento e desenvolvimento. Ou seja, reformular a educação básica, articulando objetivos para a cidadania e competitividade, bem como desenvolver critérios de políticas em torno da equidade e eficiência.

²⁹ Cabe ressaltar que o documento “*Políticas para mejorar la inserción en la economía mundial*” (CEPAL, 1995) não enfatiza que tipo de qualidade é essa, apenas sinaliza que a mesma está ligada com a produtividade.

No início da década de 1990, a Unesco propõe e promove uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que foi organizada pelo francês Jacques Delors. Essa comissão fez um mapeamento dos problemas enfrentados pelos países signatários da Educação Para Todos (EPT), e o papel que a educação deveria assumir frente ao desenvolvimento econômico e social. Esse mapeamento explicitava que cabia à educação, construir um sistema mais flexível, capaz de abarcar modalidades de ensino, aprimoramento da formação, bem como forma adequada para a demanda de emprego. O documento foi elaborado entre 1993-1996, conhecido como: “Educação: um tesouro a descobrir”, Relatório Delors, e foi norteador da política educacional de diversos países.

Esse documento assinalava um novo conceito de educação, conforme Delors (1996) e recomendava que se explorasse o potencial educativo em diversos tempos e espaços de aprendizagem, incidindo que se “aprenda a aprender”, sendo alcançado a partir de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Duarte (2001) expõe que essa proposta desloca a lógica de ensino, para uma lógica de treinamento. Com isso, o aprender a aprender, seria assim, o aprender fazendo. A aprendizagem, nessa perspectiva, ficaria em segundo plano, pois, a técnica é mecânica e não racional. O autor chama a atenção sobre o fato de que essa concepção valoriza o aprender sozinho em um nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos. Em outras palavras, essa concepção valoriza a prática (o fazer) em detrimento da teoria (o pensar).

Com o exposto, observa-se que as reflexões retomam o que foi definido na Conferência de Jomtien em 1990, sobre a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem. Para se sobressair na “sociedade dita do conhecimento”, faz-se necessário que todos adquiram, atualizem e ressignifiquem seus conhecimentos. O Relatório Delors (1996, p. 15) enfatiza que,

Essas necessidades referem-se tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender.

O relatório Delors (1996, p. 15) ao focalizar o conceito educação ao longo da vida, visa adotar o que foi definido na Conferência de Jomtien sobre a educação básica e as necessidades fundamentais, “os saberes básicos desempenham, neste caso, seu verdadeiro papel: ler, escrever e contar”.

A perspectiva trazida pelo documento relativo à educação básica, foca-se no desenvolvimento de instrumentos essenciais para a aprendizagem, como leitura, escrita, expressão oral e resolução de problemas. Da mesma maneira, as necessidades fundamentais estão relacionadas com os conhecimentos e aptidões necessários ao desenvolvimento humano, como trabalhar com dignidade, aprimorar sua qualidade de vida e continuar a aprender.

Pode-se inferir que a proposta do relatório de Delors (1996) é oferecer um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, para que o indivíduo tenha *saberes básicos*, voltados para a leitura, escrita e resolução de problemas, para que possa inserir-se no mercado de trabalho.

Em oposição, ao ensino centrado no desenvolvimento de habilidades e competências, Saviani (2011, p. 15) apresenta que o conhecimento deve ser pensado para “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, sendo fundamental a apreensão dos conteúdos elementares: “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (História e Geografia)”. O saber deve ser metódico, sistematizado e elaborado.

Novamente, vê-se a importância atribuída aos organismos internacionais, ao propor reformas educacionais, numa proposta de “melhoria da qualidade da educação”, mas, para Torres (2000, p. 140-141) são propostas formuladas por economicistas, em uma perspectiva amparada dentro da lógica e da análise econômica. Com isso, a autora argumenta que “a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa onde predomina a visão da educação como um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história”. Para a autora, os documentos voltados à educação são organizados em uma visão empresarial, que não considera o sujeito e nem sua história.

Por conseguinte, o primeiro documento oficial para a educação brasileira, resultante da Declaração e demais conferências, foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O Brasil como signatário do EPT assumiu o compromisso

de elaborar um plano decenal, conforme as orientações internacionais, com o propósito de atender ao disposto constitucional, “propiciando escolaridade básica completa para eliminar o analfabetismo e a escolarização dos jovens e adultos” (BRASIL, 1993, p. 45). Em outras palavras, o documento significava a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental no prazo de dez anos.

Para alcançar essa meta, as linhas de ação estratégica do Plano Decenal³⁰ (BRASIL, 1993) baseavam-se nas seguintes ações: Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública; Fixação de conteúdos mínimos determinados pela Constituição; Profissionalização e reconhecimento público do Magistério; Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional; Estímulo às inovações; Eliminação das desigualdades educacionais; Melhoria do acesso e da permanência escolar; Sistematização da educação continuada de jovens e adultos; Produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação; Institucionalização dos Planos Estaduais e Municipais e Profissionalização da administração educacional; Profissionalização da administração educacional.

Para o alcance dessas ações, foram estabelecidas algumas medidas para subsidiar o acordado na Declaração de Jomtiem. Dentre as ações evidencia-se a ação IV, sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

De acordo com o Plano (BRASIL, 1995) o objetivo do Saeb, foi “medir³¹” a aprendizagem dos alunos da Educação Básica por meio de avaliações, e para isso contava com “a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), a Coordenação de Planejamento Setorial (CPS) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) (BRASIL, 1993). Ao abordar sobre as avaliações, apresenta que a mesma foi implementada com a finalidade de aferir o conhecimento e o desempenho dos alunos, dispor das informações para avaliar e revisar os planos e programas de qualificação educacional. Mais do que isso, a ideia de “medir”, está em oposição a “avaliar”, pois foca no resultado e não no processo ensino/aprendizagem, ou seja, o que é avaliado são os dados quantificáveis. Isso acontece porque o olhar da avaliação, para o Estado, é o foco na perspectiva dos interesses do mercado.

³⁰ Ressalta-se que o Plano Decenal se diferencia do Plano Nacional de Educação (PNE).

³¹ Para Haydt (2002) medir determina a quantidade, extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais.

Para o alcance dos objetivos, as orientações estabelecidas coincidem em desenvolver métodos e instrumentos de avaliação externa, em âmbito nacional, pelos compromissos assumidos entre a União, Estados, Municípios, famílias, e de outras instituições da sociedade civil. O documento apresentava a importância da implementação “em universidades, centros de pesquisa, de núcleos ou centros regionais de estudos em avaliação” (BRASIL, 1993, p. 59) com a finalidade de subsidiar políticas públicas de qualidade educacional. Para o alcance dessa meta, contou com a cooperação internacional e parceria, via MEC, para realizar avaliação de desempenho da educação básica em diferentes níveis e segmentos do sistema de ensino, buscando no discurso, desenvolver uma educação de qualidade.

O termo qualidade, vem sendo bastante utilizada e abriga diversos significados. Assim, o entendimento de qualidade vai ser apreendido levando em consideração os valores, as experiências e posições sociais dos sujeitos. Portanto o conceito utilizado no momento atual busca relacionar que “a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8). Diante disso, cabe refletir sobre os aspectos de qualidade, pois, a simples oferta não garante a aprendizagem.

A qualidade da educação aqui defendida é aquela socialmente referenciada, que leva em conta as dimensões “intra e extraescolares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade para todos, no contexto histórico, político, econômico e cultural da educação brasileira” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 201). Compreende-se a qualidade como um termo polissêmico, tem a ver com a concepção de mundo, sociedade e de educação, por outro, está intimamente relacionada com as finalidades educativas, com a efetivação ou não da educação enquanto um direito social.

O alcance que se almeja como qualidade da educação vincula-se com a garantia da educação enquanto direito, um ensino básico de qualidade para todos e que não (re) produza as desigualdades e nem corrobora com a exclusão social. E que “se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202-203).

Esses autores esclarecem que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz, na lógica capitalista é resultante dos esforços depreendidos pelos trabalhadores em educação (alunos e pais), “quando participativos ativos, são de

fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Oliveira e Araújo (2005, p. 16-17), enfatizam que, o desafio, no tocante ao direito à educação,

É fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social.

Ainda para os autores, a qualidade da educação, no contexto educativo, tem a ver com o desempenho do aluno nas avaliações externas. A discussão a ser feita em relação à qualidade da educação, é a concepção que se tem de educação. Para alguns, restringe-se às diferentes etapas da escolarização, por meio de um sistema escolar. Para outros, é compreendida com espaço múltiplo que comporta diferentes atores, por meio de processos sistemáticos e assistemáticos.

Na concepção de Dourado e Oliveira (2009, p. 203) a educação é “entendida como elemento constitutivo de sociabilidade das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e manutenção dessas relações”. Assim, compreende-se a escola, enquanto um espaço institucional de produção e de disseminação de um saber historicamente produzido pela humanidade.

Diante deste cenário Sardi (2017, p. 85) corrobora para a reflexão quando afirma que a qualidade da educação, aferida por meio de testes e avaliações, deve ser repensada. A autora salienta que, as atuais tendências hegemônicas, compreendem que a “educação deve estar a serviço da produção de conhecimentos e de competências que gerem aumento da competitividade mercadológica, em detrimento da formação humana integral e da construção de sociedades democráticas”.

Por outro lado, é preciso refletir qual a função social da escola pública, numa visão crítica de educação, ou seja, esta escola precisa ser de qualidade, deve oferecer uma formação humana e omnilateral, deve orientar-se para a construção de um mundo melhor, mais educado, politizado e justo, capaz de garantir a autonomia e emancipação.

É necessário salientar que o Estado neoliberal busca, de forma intencional, aprender a função da avaliação externa, pois para ele, a função meritocrática e classificatória faz parte da sua própria natureza.

Dias Sobrinho (1996, p. 20) explica que o Estado assumindo o papel de regulador, pressiona as instituições educativas por “rendimentos através das novas formas de avaliação, acreditação e contribuição financeira ligada a qualidade dos resultados”. Nessa perspectiva, a qualidade não tem um valor ético-político, que supõe a formação como um bem público, ao contrário, tem um sentido instrumental-funcional, como determina os ditames do mercado.

Ainda para o autor, o fundamental é compreender a avaliação não como um instrumento de mercado, ou como uma política de rendimento, mas, como um processo voltado para a promoção da qualidade social, com critérios de pertinência, “equidade, da solidariedade, da democracia, da cidadania ativa e das dimensões públicas da vida humana” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 21)

De acordo com o documento Brasil (1993), são muitos os desafios do sistema educacional brasileiro para que se tenha uma educação de qualidade. São eles: a baixa produtividade do sistema evidenciado por repetência e evasão; nível insatisfatório da qualidade do ensino; insuficientes condições de infraestruturas e pedagógica; práticas de avaliações inadequadas no ambiente escolar, dentre outras. E sugere como forma de reverter esse cenário, “avaliações externas para aferir o desempenho das escolas e do sistema” (BRASIL, 1993, p. 31).

Libâneo (2016) apresenta alguns apontamentos sobre a fragilidade desse enfoque, ressaltando que os discursos que se proliferam, no campo educativo, são influenciados por orientações de organismos internacionais, de acolhimento e proteção social, na implementação de currículo instrumental ou de resultados, que visam adequar a escola a necessidades da economia.

Diante dessa questão, Libâneo (2016, p. 44) infere,

os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado.

Compreende-se que, as políticas educacionais, são orientadas pelos organismos internacionais, em indicadores e metas quantificáveis, visando o controle dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, as políticas que amparam a educação, visam atender aos interesses da globalização capitalista.

Sobre a proliferação de documentos norteadores da reforma educacional, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) alertam sobre a predominância de “argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia” uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional. As autoras demonstram o quanto a educação é guiada pelas leis do mercado.

Do mesmo modo, Azevedo G e Azevedo A (2015, p. 3) afirmam que as metas estabelecidas nesses documentos são guiadas pela “lógica do capital, onde a concepção de escola perde seu caráter social e humanizador e passa a assumir uma posição de preparar para a produtividade, para o mercado de trabalho”.

Sabe-se, portanto, que os desdobramentos e os efeitos das reformas educacionais são produzidos nas reformas do Estado e, conseqüentemente, são orientadas por mudanças substanciais na “economia do conhecimento”, na qual o interesse é o lucro.

Nesse aspecto, o Estado age como um negociante estrategista ao investir em setores econômicos específicos e no desenvolvimento de seu capital humano, atraindo a atenção do BM, como modelo de desenvolvimento que os países deveriam seguir. A ideia do “novo” decorre, sobretudo, da produção para o mercado.

No texto “A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial”, Robertson (2012), discute dois documentos do BM (Estratégias para o setor educacional de 1999 e Estratégias 2020 para a Educação) elaborados para orientar os investimentos a longo prazo no setor educacional.

Tais documentos, como afirma World Bank (1999) apud Robertson (2012, p. 289) pautaram-se em ações que visavam limitar a regulação estatal e obviamente, incentivar o setor privado:

O relatório então passa a legitimar a adoção de um papel maior para o setor privado, expondo uma série de justificativas alinhadas com o mandato do BM, supostamente de caráter pró-redução da pobreza.
26 Por exemplo: um setor privado maior estenderia oportunidades

educacionais para estudantes mais pobres; financiamento privado expandiria o número de vagas disponíveis – especialmente nos níveis secundário e terciário –; os recursos públicos ficariam então liberados para os mais pobres; famílias passariam a ter escolhas além do setor público; o setor privado seria mais eficiente do que o setor público, enquanto a qualidade seria mantida a um custo unitário mais baixo; o setor privado aumentaria o potencial de inovação.

Nesses documentos evidencia-se um arsenal de estratégias para investimento no setor educacional, bem como novas formas de financiamentos, por meio das Parcerias Público Privadas (PPPs). Para Verger (2012) apud Robertson (2012, p. 291), as PPPs são:

uma pequena rede de empresários das políticas e especialistas em educação localizados nos interstícios de uma seleta gama de organizações internacionais, empresas internacionais de consultoria educacional e universidades globalizadas que têm sido responsáveis por promover a ideia das PPPs.

A ideia das PPPs, tem sido uma estratégia perfeita para que a educação funcione na forma como o BM orienta. Ainda sobre o assunto Harry Patrinos et al (2009) apud Robertson (2012, p. 292) comenta:

o governo guia as políticas e providencia financiamento, enquanto o setor privado fornece os serviços educacionais aos estudantes. Particularmente, os governos contratam provedores privados para proporcionar um serviço específico em quantidade e qualidade estabelecidas, a um preço combinado, por um período específico de tempo. Esses contratos envolvem recompensas e sanções das quais o setor privado compartilha o risco financeiro na entrega de serviços públicos.

Compreende-se que as PPPs, como afirma Robertson (2012), têm sido um perfeito guarda-chuva, pois de um lado, opera de acordo com a lógica do livre mercado e por outro, o Estado, garante um ambiente de políticas e financiamento.

Evidencia-se que a educação, nessa perspectiva, fica submissa ao mercado, a qualidade socialmente referenciada do ensino³² é deixada de lado, para que o lucro seja o protagonista. Assim, o BM, tem continuado, estrategicamente, a reinventar sua agenda, de modo que a lógica de livre mercado adentre as estruturas políticas e sociais, incidindo, com veemência, no setor educacional.

³² Entende-se que a qualidade socialmente referenciada do ensino está associada a educação enquanto um direito social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

1.3 A reforma gerencial do Estado e as avaliações externas

No Brasil, a Reforma do Estado foi orientada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a criação de um Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), elaborado em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A reforma foi conduzida pelo então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, que propôs o Plano Diretor da Reforma do Estado, baseando-se em um modelo que buscasse criar condições para a reconstrução da administração pública em bases racionais, tendo como objetivo superar as relações nepóticas do modelo clientelista do Estado Patrimonialista³³ e a centralidade do Estado Burocrático³⁴.

De acordo com Bresser-Pereira (2017, p. 155),

a reforma gerencial nasceu da pressão por maior eficiência e menores custos que se seguiu à transformação do estado democrático liberal em estado democrático social. Por outro lado, ao significar, do ponto de vista administrativo, a transição do estado burocrático para o estado gerencial, revelou-se um instrumento fundamental das sociedades modernas para neutralizar a ideologia neoliberal que buscava diminuir o tamanho do Estado, reduzindo o estado social.

Para o autor, a reforma gerencial, também conhecida como reforma da gestão pública constituiu-se em um modelo de Estado nomeado como gerencial, ao concentrar-se em graus elevados de eficiência, eficácia e produtividade.

Em consonância, Bresser-Pereira (2017, p. 153) apresenta que a reforma gerencial baseava-se em quatro fundamentos,

(1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado por meio de agências executivas e reguladoras; e — o que é mais importante — (4) mantém gratuitos os grandes serviços de consumo coletivo, mas transfere sua oferta para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados por meio de contrato de gestão.

³³ No modelo de Estado Patrimonialista não possui distinção entre o público e o privado. Modelo de gestão compreendido desde a descoberta do Brasil em 1500 até a revolução de 1930 (SANTIAGO; LIMA, 2011).

³⁴ O Modelo de Estado Burocrático teve sua implantação a partir de 1930 com objetivo de instituir, padronizar e normatizar procedimentos da Administração Pública (SANTIAGO; LIMA, 2011).

Assim, fica evidente que o modelo gerencial buscou dar uma organização flexível ao Estado nas questões econômicas, para a manutenção de um Estado controlador com enfoque na autonomia do mercado. Essa gestão tem por princípio alcançar metas prevalecendo o controle dos serviços públicos, prestados mediante avaliação. Isso também tem alcance na educação, pois as avaliações premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus.

Com o Plano, o modelo de gerenciamento diminuiu o papel do Estado frente aos serviços sociais e instituiu-os, aos empresários da educação. Vê-se que esse modelo de administração prima pelos resultados e os serviços prestados são direcionados para a eficiência e eficácia. Assim, para atingir a eficiência e o cumprimento dos objetivos propostos, desenvolvem estratégias gerenciais, por meio de um contrato de gestão, com um plano estratégico e indicadores de desempenho (BRASIL (1995); SANTIAGO e LIMA, (2011).

Nesse sentido, Souza (2009, p. 18, grifo da autora) afirma que:

No âmbito do grande processo de mudanças nas relações entre estado e a sociedade e da reforma da administração pública a avaliação vem assumindo a condição de instrumento estratégico, quase sempre fundamentado nos famosos 'três es': eficiência, eficácia e efetividade.

Diante desse cenário, as reformas implementadas no aparelho do Estado, afetam também, a educação e, em específico, as políticas educacionais. E isso é perceptível pela presença de conceitos e práticas de gestão empresarial, na gestão educacional, pela busca de eficiência e pela produtividade. Assim, foi posto como essencial estabelecer formas de Controle Social mediante o Programa de Qualidade e Participação na Administração Pública, por meio da avaliação sobre o desempenho e a produtividade (BRASIL (1995); SANTIAGO e LIMA, (2011).

O Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado (BRASIL, 1995), define e estabelece objetivos e diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Explicita sua concepção gerencial-empresarial a partir da ideia central da crise do Estado, outorgada pela crise fiscal, crise do modo de intervenção na economia e no social, em outras palavras, pela crise do aparelho do Estado.

Esse plano (BRASIL, 1995, p. 11, grifo no documento), assim propõe,

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua 'governança', ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas.

O Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado demonstra, de forma precisa, o diagnóstico no qual se postula suas propostas. "A causalidade do agravamento da crise fiscal e da inflação é totalmente atribuída à presença do Estado no setor produtivo" (SOARES, 2001, p. 47). Desta forma, a Reforma do Estado passa a ser um mecanismo para consolidar e estabilizar o crescimento sustentado pela economia.

Soares (2001) corrobora para esta reflexão, ao enfatizar que a primeira observação que deve realizar com relação à análise dos documentos da reforma, é seu caráter meramente "administrativo", não se constituindo uma verdadeira Reforma do Estado. A autora explica que os documentos não contemplam, sequer, os problemas referentes ao padrão de financiamento do Estado, nem a sua capacidade de minimizar as profundas desigualdades sociais e econômicas do país, e também não apresentam e nem fomentam políticas de distribuição de renda e equalização do acesso a serviços públicos essenciais. Nesse sentido, a reforma centra-se em uma perspectiva que se resume na substituição de um modelo de administração (burocrática) por outro, nomeado como gerencial ao concentrar-se em graus elevados de eficiência, eficácia e produtividade, no âmbito das políticas sociais.

Com o Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado, pretende-se reforçar a governança por meio da transição de um tipo de administração ineficiente para uma administração pública de caráter gerencial, que permita formas modernas de gestão, flexível e eficiente, voltadas para o atendimento do cidadão (BRASIL, 1995).

Sobre isso, Soares (2001, p.48, grifo do autor) apresenta que a teoria do "desvio" das funções do Estado perpassa todo o documento do Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado. Salienta que o movimento para "corrigir" os "desvios" do Estado "é a transferência para o setor privado daquelas atividades que

podem ser ‘controladas pelo mercado’. Isso é feito por meio da privatização de todas as estatais, sem nenhum tipo de distinção entre elas”. Vê-se que este modelo de administração prima pelos resultados e os serviços prestados que são direcionados para a eficiência e eficácia do mercado, criando assim, os quase-mercados³⁵.

Souza e Oliveira (2003) em seu trabalho “Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil”, explicam alguns tipos de privatização presentes no espaço educativo. A primeira, *stricto sensu*, é um tipo de organização que trata de transferir a propriedade dos setores estatais para a iniciativa privada, numa tentativa de enxugamento do Estado, numa lógica do mercado. As *charters* são organizações destinadas a melhorar o controle social sobre oferta dos serviços sociais, sem, no entanto, privatizá-los, funcionando como um importante indutor de aperfeiçoamento. Nesse contexto, surge, a noção de “quase mercado”. Do ponto de vista operativo, como conceitual, esse termo diferencia-se da perspectiva do mercado propriamente dita, podendo ser implementado do setor privado para a gestão do setor público sob a suposição de induzir melhorias.

Ainda para os autores, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de adequarem-se à noção de quase mercado, são as políticas de avaliação. Isso quer dizer que:

têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 879).

De acordo com esses autores, o Estado passa a adotar a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, dando ênfase nos produtos ou resultados educacionais. Assim, sai de cena o Estado enquanto executor dos serviços sociais e entra em cena o Estado regulador e avaliador. O que tem influenciado na elaboração e execução de políticas educacionais de avaliação em todo o Brasil.

³⁵ De acordo com Souza e Oliveira (2003), quase-mercado seria a indução dos princípios, valores e concepções do setor privado para a gestão do setor público.

Diferentes autores como Afonso (2009a), Dalben (2002) e Freitas (2007) compreendem a possibilidade de a avaliação reconfigurar a ação do Estado, de forma a compreendê-lo como Estado-avaliador, como instância reguladora, centralizadora e coercitiva. Conforme postula Afonso (2009a, p. 49) essa qualificação do Estado-avaliador significa,

em sentido 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.

Com as Reformas Neoliberais, as decisões políticas e administrativas foram dirigidas e orientadas para a implementação de procedimentos e ações em uma visão estritamente mercadológica. No contexto das reformas educacionais empreendidas na América Latina, a pressão advinda dos dependentes de financiamentos externos, opera muitas reformas para os sistemas educativos, estabelecem parâmetros de qualidade, currículo nacional único, profissionalização docente, controle da gestão e consequentemente avaliação dos sistemas de ensino.

A regulação ocorreu, mediante a fixação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, preconizando um 'novo' modelo de gestão com práticas de controle e de avaliação, o que promoveu um "ethos competitivo, uma racionalidade instrumental e uma nova representação sobre o papel do Estado" (FREITAS, 2007, p. 147), confirmando algumas características apontadas por Afonso (2009a) sobre o Estado-avaliador.

Nesse cenário, o Estado seguiu fazendo uma regulação pedagógica e educativa em consonância com as orientações internacionais, incidindo em mecanismo de centralização-internacionalização, atuando na direção das políticas e no controle dos gastos públicos.

Nos Estados Unidos, Inglaterra e França, a avaliação foi uma estratégia essencial para a promoção de quase-mercados na educação. Freitas (2007, p. 151) salienta que o Estado-Avaliador tentou impor um currículo nacional comum como forma de controlar os resultados de ensino "com uma diversificação da oferta e na competição entre as escolas, transformando valores próprios do domínio público e alterando fronteiras e esferas da atividade pública e privada".

É importante salientar que a avaliação para o Estado aparece como um mecanismo de controle e de responsabilização, pois, seus objetivos são claros e previamente definidos pelos sistemas. Souza e Oliveira (2003) explicam que a contraposição entre qualidade e igualdade apresentada e justificada pelas políticas educacionais, torna-se mais clara nos marcos das reformas educacionais. Se por um lado, centralizam-se os processos avaliativos, por outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, a fim de se ter bons resultados, no processo avaliativo. Dito de outra forma, a avaliação torna-se peça central dos mecanismos de controle, pois deslocam-se dos processos para os produtos. Nesse sentido, não importa como ocorre o processo ensino-aprendizagem, desde que ocorra. A preocupação centra-se nos resultados.

Schneider e Nardi (2015) ressaltam que na literatura da administração pública, desde a década de 1970, é comum o uso de modelos *accountability*³⁶. No campo educacional, esse modelo vem crescendo principalmente associado aos modos de regulação e gestão educacional.

Os autores ressaltam que,

Em conformidade aos modelos adotados, estratégias são montadas conformando novas formas de compreender e tratar questões educacionais entendidas não apenas em referência aos modos de se conceber a *accountability*, que compreende a prestação de contas e responsabilização, mas também aos valores e dispositivos técnicos postos em ação na articulação entre os elementos que integram esse conceito, os quais passaram a incluir, como parte das políticas educacionais em curso, formas de avaliação em larga escala (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 59).

Os autores explicam que, por meio da avaliação em larga escala, são montadas novas formas de tratar questões educacionais, por meio da prestação de contas e responsabilização. A partir daí concretiza-se a remodelação do papel do Estado na condução e elaboração das políticas públicas de fortalecimento e estratégias de controle educacional.

Na análise de Santiago e Lima (2011, p. 45) “Isso faz com que relações processuais fiquem submetidas às perspectivas meritocráticas, ou seja, o que passa

³⁶ De acordo Schneider e Nardi (2015, p. 62) “trata-se de uma acepção que, na esfera das políticas administrativas, compreende relações entre controle e poder, justificação, informação, responsabilização e sanção”.

a vigorar não é a qualidade social, mas os resultados, o desempenho”. Nesse cenário, a avaliação por desempenho, na lógica gerencialista de gestão, não tem uma preocupação com o processo, mas com o produto final. A busca por resultados não definidos por quem realiza a atividade, mas por quem gerencia a atividade. Ou seja, não há uma correlação entre o que se faz e o que necessita fazer.

A educação, no pensamento neoliberal³⁷, passa a ter uma importância econômica, pois, pode potencializar as habilidades e competências do trabalhador para o mundo do trabalho gerando lucros para o capital. Nesse enfoque de educação, “a escola se reduz a atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem, numa escola simplificada, aligeirada, atrelada às demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 47, grifo do autor), com padrão mínimo de qualidade. Também no que se refere ao formato das avaliações, com ênfase na leitura e resolução de problemas com itens de múltipla escolha, ocorre assim, o reducionismo curricular e didático, o abandono das avaliações internas com o foco no processo.

Blases et al (2013) em seu texto “Avaliação e aprendizagem” comenta que a leitura dos resultados da avaliação externa proporciona elementos valiosos sobre a aprendizagem dos alunos, mas, por outro lado, não revela o resultado individual dos alunos, apenas a média das proficiências do conjunto dos alunos que realizaram a prova. Com isso, corre-se o risco de ser indiferente com aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades em aprender, pois a média esconde a diferença de desempenho. A avaliação desvincula-se do compromisso de aprovar ou reprovar.

Na gestão por metas, inclusive na educação, o foco nos resultados torna a avaliação externa uma ferramenta estratégica, com o objetivo de alcançar o sucesso escolar por meio de índices quantificáveis. Embora no discurso, as avaliações objetivem demonstrar a qualidade da educação, relevante destacar que é contraditório, pois, demonstram uma forma de controle exercido sobre a escola, professores, alunos e gestão. Para Frigotto (1998, p. 45, grifo do autor),

Trata-se de uma educação e formação que desenvolva habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a

³⁷ A educação, no pensamento neoliberal, deixa de ser como parte do campo social e político, passa a ingressar no mercado e funcionar em conformidade a este (SAMPAIO; SANTOS; MESQUITA, 2002).

produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a 'empregabilidade'. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e, portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país.

Aparentemente, todas as avaliações externas são realizadas para fornecer dados aos governos, sobre a performance de seus sistemas, mas, fazendo uma leitura mais criteriosa, pode-se constatar que as intenções são mais ousadas. Pretendem delinear o perfil do futuro cidadão e a sua adaptabilidade a um mundo em constante mudança (TERRASÊCA, 2016).

Para a União, os indicadores são ferramentas importantes para monitorar a oferta da educação básica em nível nacional. Os dados obtidos podem ser utilizados para fomentar intervenções e ações imediatas no sistema escolar. "Tanto os governos como os organismos internacionais investem no sentido de ter, cada vez mais, dados congruentes para monitorar, avaliar e reajustar as intervenções públicas nas áreas sociais" (OVANDRO; FREITAS, 2013, p. 168). No Brasil, esse monitoramento é feito por intermédio do Inep, instituição especializada em estatística e avaliação educacionais.

Percebe-se que, as políticas públicas de avaliação, são mecanismos reguladores, num entendimento que nota é sinônimo de qualidade, ou seja, a qualidade da educação está relacionada a índices quantitativos. Ao utilizar as avaliações em larga escala como instrumento de gestão de ensino e de responsabilização, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) argumentam que as avaliações acabam por estabelecer rankings, incentivando a competição entre as escolas e redes de ensino, gerando processos de ensinar para testes, acarretando o afunilamento curricular. Nesse contexto, o que se vê é a diminuição da autonomia docente, influenciando até mesmo a forma que o conteúdo será ensinado, e isso tudo pode induzir ao aumento das desigualdades sociais.

Essa pesquisa, em conformidade com o que afirmam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), evidenciou que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), objeto desse estudo, não é percebida pelas professoras do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino na cidade de Jataí/GO, como um instrumento de gestão de ensino e responsabilização conforme será analisado no capítulo terceiro.

Assim, o presente capítulo possibilitou conhecer e analisar as relações entre as reformas da educação e as avaliações em larga escala. As reformas e estratégias implementadas, no contexto da globalização e do neoliberalismo, preconizaram a necessidade de uma “nova racionalidade” que se expressa na chamada administração pública gerencial. Ao lado da Reforma do Estado, esse estudo demonstrou que as políticas públicas em educação se baseiam em princípios sustentados pelo capital internacional para manter a ordem capitalista.

As reformas do Estado, implementadas nas últimas décadas, foram marcadas, dentre outros traços, pela crescente utilização de políticas públicas de avaliação no sistema educativo. Diante dos dados coletados, se por um lado, Sardi (2017) entende que as reformas educativas implementadas na escola, por meio de avaliações, são instrumentos que acabam por fortalecer as lógicas de controle e privatização da educação, por outro lado, as professoras participantes da pesquisa não percebem esse controle, pois as avaliações fazem parte das suas atividades rotineiras, conforme melhor discutido no terceiro capítulo.

Observa-se assim a “tecnização dos mecanismos de avaliação em detrimento da participação efetiva e política da sociedade no processo” (SOUZA, 2009, p. 17). Isso evidencia um modelo de educação entendido como mercadoria e não como bem público, pois, as avaliações baseiam-se em produtos e não em processos.

Por outro lado, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) analisam que as políticas públicas desencadeadas no âmbito escolar, produzem mudanças na concepção de escola, conhecimento escolar e currículos, visando a implementação de um currículo instrumental, baseado em resultados. Assim, os objetivos desencadeados para o funcionamento da escola são vinculados, quase que, exclusivamente aos interesses de grupos de âmbito nacional e internacional, desfigurando as funções emancipadoras do conhecimento escolar.

No âmbito da reforma da administração pública, a avaliação vem assumindo a condição de instrumento estratégico fundamentado na eficiência, eficácia e efetividade, uma das características do Estado gerencialista e avaliador. Todavia, é necessário refletir sobre os usos que se faz das avaliações. Os dados fornecidos poderiam ser utilizados de maneira a permitir implementação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade educacional, dos sistemas de ensino, e não como uma manobra do Estado para estimular a competição entre as escolas e culpabilizar os professores pelo sucesso ou insucesso dos alunos nas avaliações.

No capítulo seguinte, apresentaram-se de maneira analítica, as avaliações em larga escala.

2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

A natureza do nosso sistema educacional – seja ele medíocre ou excelente – irá influenciar a sociedade até um futuro distante. E irá afetar não apenas a nossa economia, mas também a vida cívica e cultural. Uma sociedade democrática não pode se sustentar por muito tempo se seus cidadãos são desinformados e indiferentes a respeito de sua história, seu governo e o funcionamento de sua economia. (RAVITCH³⁸, 2011, p. 249).

Este capítulo teve como objetivo conhecer e analisar as principais avaliações externas implantadas para a primeira fase do Ensino Fundamental, com ênfase na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Como forma de buscar a qualidade da educação, o governo propõe avaliações externas em larga escala, para o monitoramento das políticas nas esferas municipal, estadual e federal, como forma de regular os currículos escolares e fornecer informações acerca do sistema educativo.

Para alcançar o objetivo proposto, foi feita a análise bibliográfica pautada em autores que discutem a avaliação, considerando seu contexto histórico e social como Werle (2011), Ravitch (2011), Horta Neto (2007; 2018), Freitas (2007), Afonso (2001; 2009a), Dalben (2002), Vianna (2003), dentre outros. A pesquisa documental respalda-se em documentos oficiais, tais como o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), as Portarias nº 867/2012 (BRASIL, 2012) e a de nº 482/2013 (BRASIL, 2013c), dentre outros documentos do Governo Federal.

Para facilitar a compreensão, este capítulo está dividido em três momentos. O primeiro apresenta as avaliações externas e em larga escala no Brasil; o segundo, as avaliações externas implementadas na primeira fase do Ensino Fundamental e, por fim, os desdobramentos acerca da ANA.

³⁸ Ressalta-se que Diane Ravitch, é uma autora norte-americana, está dentro de um sistema liberal, mas, se posiciona de forma progressista.

2.1 Avaliação externa em larga escala: retrospectiva histórica a partir da década de 1980

No debate político e teórico, como afirma Freitas (2007) verificou-se um interesse crescente pelas pesquisas em torno da avaliação educacional, pelo significado dessa prática, seu papel no âmbito da política, seus usos e reflexos. Muitas questões têm sido abordadas na literatura educacional, tanto pelas abordagens centradas no aperfeiçoamento dos meios da realização da avaliação educacional, quanto àquelas que questionam seus pressupostos, orientações, aplicações e análise dos resultados.

A autora afirma ainda, que a avaliação reassume a centralidade dos assuntos educacionais, nunca se falou tanto na necessidade e na importância da avaliação. Posiciona-se dizendo que há diferentes enfoques teóricos acerca dessa temática, há pesquisadores que compreendem a avaliação educacional como um importante componente do monitoramento da educação básica e outros criticam seus pressupostos, orientações e busca por resultados.

Na avaliação, contesta-se não só sua dimensão técnica, mas, sobretudo, a dimensão político-social, que interfere no projeto político-pedagógico. Freitas (2007, p. 2) em seu estudo sobre a avaliação da educação básica no Brasil, comenta que,

Com desigual frequência, diferentes propósitos e enfoques teórico-analíticos, têm sido tratadas questões tais como: necessidade, pertinência, validade, legitimidade, natureza, fundamentos, referências, finalidades, funções, usos, origem, modalidades, instrumentos, operacionalização, possibilidades e limitações dessa prática.

A autora explica que a avaliação é utilizada levando em consideração vários enfoques, mas muitas vezes, não se contesta a dimensão político-social.

Freitas et al. (2012, p. 23) afirma que a avaliação é uma categoria que tem um papel importante no trabalho pedagógico, pois “modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar no método de ensino escolhido para os alunos”. Por isso, os autores posicionam-se argumentando sobre a importância de se refletir sobre a avaliação no trabalho pedagógico, sua intencionalidade, para que seja um projeto educativo voltado para a emancipação.

No campo educativo, Gatti (2009, p. 8) discorre que a avaliação educacional é um assunto complexo que abriga diversas subáreas, apresenta várias denominações, por exemplo, “avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas, autoavaliação”. Comporta diferentes enfoques e pode ser usada no sistema educacional, com diversas modalidades e níveis de abordagem. As modalidades de avaliação podem ser caracterizadas em: participativa, classificatória e somativa. Em níveis de avaliação: institucional, externa em larga escala³⁹.

De acordo com Pereira, Freitas (2010), Freitas, Costa e Miranda (2014), as modalidades de avaliação visam verificar o que o aluno aprendeu. A *Avaliação Participativa* é uma proposta de ensino-pesquisa, que busca contribuir com os alunos de modo que se assumam como sujeitos sobre o processo e seus resultados, desenvolvendo autonomia em relação ao ensino/aprendizagem (PEREIRA; FREITAS, 2010)

A *Avaliação Classificatória*, é um instrumento rígido que tem como finalidade verificar se o aluno memorizou o que foi aplicado. E a *Avaliação Somativa* visa classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final do processo e tem a função de classificá-los e quantificar o processo avaliativo. (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014)

Sobre os níveis de avaliação, Dias Sobrinho (1996) explica que a *Avaliação Institucional* abarca a avaliação enquanto um processo que ela mesma dedica-se de reflexão/autorreflexão acerca da sua realidade e das demandas por aprimoramento ou aspectos a serem corrigidos pela instituição.

E a *Avaliação Externa em larga escala*, traz outros agentes, em geral membros da comunidade científica alheios à instituição avaliada, reconhecida pela competência técnica e ética. Assim, a avaliação externa em larga escala, constitui um campo complexo de pesquisa, estudo, com processos e métodos específicos, com finalidades diferentes, em diversos contextos institucionais e sociais.

³⁹ Nesse trabalho, adotar-se-á a perspectiva de Werle (2010) e Alavarse (2013) que compreende as avaliações externas, como avaliações em larga escala.

Conforme Horta Neto (2007), a partir de 1960, o movimento de sistemas nacionais de avaliação⁴⁰ inicia-se nos Estados Unidos da América (EUA), passa para a Europa em 1970, e a partir de 1980 Ásia e Oceania.

De acordo com Werle (2010) a avaliação em larga escala no Brasil, desenvolveu-se por influência dos organismos e projetos internacionais. A autora apresenta alguns exemplos de avaliações como a Associação Internacional de Avaliação Educacional que é responsável pelo Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) pelo Programme International Student Assessment (PISA). Ela afirma que o National Assessment of Education Progress (NAEP), realizado nos Estados Unidos, serviu de modelo para a formulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tais avaliações visam medir e avaliar o aprendizado em leitura e matemática.

As primeiras ações no sentido de se estabelecer o Saeb, partem do Programa de Educação Básica para o Nordeste (EDURURAL), implementado na década de 1980, com o financiamento do Ministério da Educação (MEC) e do Banco Mundial (BM) (GATTI (1994).

Esse programa pretendia expandir o acesso à escola primária, reduzir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos da zona rural. Como forma de alcançar o último objetivo, foram desenvolvidos estudos em três estados (Ceará, Pernambuco e Piauí) entre os anos de 1981, 1983 e 1985, em aproximadamente 60 municípios, com seis mil alunos, nas 2ª e 4ª séries da escola primária DAVIS; DIETZSCH (1983); GATTI (1994).

Davis e Dietzsch (1983), a partir de pesquisa intitulada “Avaliação da educação básica no nordeste brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural” justificam o porquê de as avaliações serem desenvolvidas nas 2ª e 4ª séries, na década de 1980. Afirmam os autores:

Decidiu-se pela 2ª série porque essa permitiria: 1) Um estudo temporal de acompanhamento a cada dois anos; 2) uma avaliação, de modo mais consistente do que na 1ª série, dos primeiros efeitos de escolarização no que diz respeito a

⁴⁰De acordo com Castro (2009) países como Cuba, Chile, México, Peru, China, Espanha, Inglaterra, Austrália, Estados Unidos da América, França, entre outros, possuem sistemas nacionais de avaliação. Na América Latina, há sistemas nacionais em dezenove países, bem como países da União Europeia, América do Norte, Ásia e África.

Português e Matemática e 3) uma verificação dos efeitos do projeto sobre o problema da retenção na 1ª série que, se diminuída, implicaria no aumento do contingente de alunos que permanecem na escola. Quanto a 4ª série, a razão de sua inclusão justifica-se na medida em que é de primordial importância o estudo da eficiência (terminalidade) e da qualidade do ensino na zona urbana (DAVIS; DIETZSCH, 1983, p. 6).

A iniciativa de verificar o desempenho dos alunos como uma das dimensões do ensino, teve como objetivos verificar o nível de domínio das habilidades básicas nas áreas de Português (leitura e interpretação, escrita e gramática) e Matemática, bem como averiguar a eficiência da qualidade do ensino das 2ª e 4ª séries.

Pernambuco e Piauí foram os estados escolhidos, por recomendação dos agentes financeiros e Ceará, por ser sede da equipe central da pesquisa. Essa avaliação foi desenvolvida pela Universidade do Ceará, com a participação da Fundação Carlos Chagas (FCC), liderada por Heraldo Vianna e outros pesquisadores como Bernadete Gatti. De acordo com Horta Neto (2018, p.39) naquela época “testava-se para acompanhar os resultados do programa que estava sendo implementado, não havendo interesse em comparar e classificar as escolas”. Avaliavam-se as formas de gerenciamento do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando as condições de funcionamento das escolas rurais, os conteúdos, os professores, as Organizações Municipais de Ensino, os alunos, as famílias.

Segundo Gatti (1994), durante os cinco anos do programa, não houve melhorias no desempenho dos alunos, apesar de vultosos investimentos em construções, reformas, treinamentos e produção de material didático. Com base nos resultados dos seis estudos⁴¹ etnográficos, desenvolvidos em municípios desses três estados brasileiros, a autora apresenta as razões para isso:

A rotatividade das professoras nas escolas, cuja permanência apenas dependia da boa vontade e dos interesses pessoais e políticos dos prefeitos (trazida uma professora nada garantia que ela continuasse em sua escola; a designação da professora não se vinculava às suas condições de formação, mas a apadrinhamentos, etc). As distribuições de livros, cadernos e merenda também dependia da boa vontade e interesse dos prefeitos, sendo

⁴¹ No texto consultado “Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações”, Gatti (1994) não apresenta os seis estudos etnográficos, apenas comenta que foram realizados.

inconstantes as condições desse atendimento. A complementação de salário prevista para as professoras nem sempre era providenciada a tempo pela prefeitura e mesmo o salário regular dessa professora (muito baixo, em geral 1/3 do salário mínimo) nem sempre era pago. As condições de ensino multisseriado, muitos alunos em classes, infraestrutura deficiente. O tempo dedicado ao ensino era muito pequeno. Frequência irregular dos alunos em função do trabalho, condições difíceis para chegar à escola. As professoras presas às cartilhas ou livro didático, não se utilizavam quer das experiências das crianças, quer dos espaços disponíveis no entorno da escola para desenvolver seu trabalho didático, não tendo sido nem incentivadas, nem orientadas para isto pelo sistema de supervisão pedagógica (GATTI, 1994, p. 68-69).

Observa-se que com os estudos realizados nos três estados, foi possível identificar questões que impediram a melhoria na condição do ensino, tais como, rotatividade de professores, distribuição de livros, salário, tempo dedicado ao ensino, frequência irregular, didática, dentre outras.

Se naquele momento tais pesquisas tinham interesse de verificar o desempenho dos alunos, posteriormente, estes estudos foram incorporados pelo Estado para aperfeiçoar o sistema.

A partir daí as avaliações foram aprimorando-se e embora percebam avanços sociais, nos últimos trinta e cinco anos, pode-se inferir que muitas das condições sociais apresentadas por Gatti (1994), continuam presentes nas escolas, demonstrando a fragilidade do sistema de ensino. Assim, discutem-se muito nos dias de hoje, sobre as avaliações externas em larga escala, para aferir a qualidade do ensino e percebem as pressões por melhores resultados, entretanto, existe um limite para o que é possível de ser realizado.

Outra iniciativa de avaliação de rendimento escolar foi elaborada pelo Ministro da Educação, Aloísio Sotero, em 1987, com o objetivo de criar, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), um programa externo de avaliação de 1º grau, para averiguar a aprendizagem escolar. A proposta pretendia mais envolvimento das Secretarias da Educação, com as questões de avaliação em todo o sistema.

Vianna (2013, p. 6), ao analisar essa iniciativa de avaliação, apresenta quais seriam os objetivos dessas pesquisas:

- a) Identificar, na diversidade do quadro educacional brasileiro, os pontos curriculares mais críticos, que deveriam merecer consideração de professores e administradores, a fim de solucionar problemas de aprendizagem que criam dificuldades ao longo do processo instrucional;
- b) Verificar o desempenho dos alunos de 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries em determinados aspectos cognitivos que seriam, na opinião de professores militantes, fundamentais à aprendizagem, no currículo da escola de 1^o grau;
- c) Fornecer subsídios para os professores atuarem no seu dia-a-dia, recuperando os alunos, ao longo do processo, em suas possíveis deficiências.

A partir desse programa, foram elaboradas provas de Português e Matemática pela FCC, sobre o rendimento dos alunos de escolas públicas de ensino, que consistia em desenvolver vários testes semi objetivos de Português e Matemática, para os alunos da 1^a e das 3^a séries e testes objetivos de Português, Matemática e Ciências para 5^a e 7^a séries, além de prova de redação para essas últimas séries. Para a análise dos resultados, elaborou-se uma proposta de metodologia focalizando a amostragem de escolas, alunos e professores.

Os estudos resultaram em desdobramentos em fases distintas, realizadas em 1987: uma em caráter experimental, envolvendo 4.158 crianças em 10 cidades (Belém, São Luís, Natal, Recife, Aracaju, Belo Horizonte, Niterói, Florianópolis, Cuiabá e Brasília); na segunda, foram testados 8.069 alunos, em 20 cidades, de diferentes estados e uma terceira, com 14.868 crianças, em 39 cidades. Foram avaliados, no total, 27.455 alunos de 238 escolas, em 69 cidades, localizadas em vários estados da federação⁴² (GATTI (1994); VIANNA; GATTI (1988); VIANNA (2013).

Freitas (2007) apresenta que os relatórios das três fases da pesquisa, foram coordenados por Gatti e Vianna. Na primeira fase, constataram que a escola estava falhando ao transmitir os conhecimentos, sendo necessário repensar o que estava sendo proposto na sala de aula. Na segunda, denunciava que os alunos apresentavam baixo rendimento na alfabetização e aritmética. Na terceira fase, os problemas evidenciados estavam relacionados com a aprendizagem e com a falta de condições materiais.

⁴² Nos textos consultados não se apresenta quais cidades foram testadas para o desenvolvimento dos estudos da segunda e terceira fase, bem como não traz quais estados da federação.

De acordo com Gatti (1994) ainda em 1987, realizou-se a avaliação do rendimento dos alunos matriculados nas 2ª e 4ª séries do Estado do Paraná, com a finalidade de verificar o desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. A amostra abrangeu 41 Escolas Estaduais de sete cidades, num total de 2.147 alunos. Na segunda fase, em 1988, foram aplicadas 20.965 provas, em 22 cidades desse estado. Por meio da aferição dos resultados, as escolas demonstraram que estavam promovendo um ensino eficiente, com raras exceções, em alguns casos relativos à Língua Portuguesa.

Em meados de 1988, Júlio Jacobo Waiselfisz⁴³, percebeu que a forma como eram conduzidas as pesquisas ou avaliações, nos sistemas de ensino, pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelo próprio MEC, eram desarticuladas e esporádicas. Por isso, o acordado com o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), “estabelecia tanto estratégias metodológicas de avaliação como a extensão desta para estados fora do programa ou para o conjunto da federação” (FREITAS, 2007, p. 36).

Sobre os investimentos do Bird na educação, Fonseca (1998, p. 43) em seu trabalho intitulado “O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo” explica os motivos desses investimentos. De acordo com a autora, “tratava-se de preparar a população para o ingresso em setores profissionais diferenciados, segundo a localização e importância econômica”.

Assim, os investimentos eram justificados pela necessidade de garantir à população mais pobre, requisitos essenciais para aumentar a produtividade e também para aliviar possíveis tensões na contenção dos gastos públicos. Os projetos desenvolvidos entre as décadas de 1980 e 1995 eram voltados para a melhoria do acesso ao ensino primário. A escolha dos municípios, nos quais haveria investimentos, pautavam-se naqueles cuja taxa de crescimento populacional não ultrapassasse o limite de 4% ao ano (FONSECA, 1998).

Prosseguindo, Waiselfisz, em parceria com o Bird via MEC, formulou uma proposta de estruturação de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), em resposta às demandas do BM, “concernentes ao desenvolvimento de uma sistemática de avaliação para o programa de Educação Básica para o Nordeste” (FREITAS, 2007, p. 35). Essa proposta marcava um convênio entre o

⁴³ Waiselfisz trabalhava no MEC em programas de educação rural, em um convênio com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (FREITAS (2007); HORTA NETO (2018)).

Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o MEC, visando superar os problemas detectados na avaliação do Edurural e nas pesquisas de avaliação nos sistemas de ensino.

Tratava-se, explica Waiselfisz (1988, p. 3), de “avaliar a situação, estratégias e resultados dos sistemas educacionais e, em maior ou menor medida, as questões relativas a universalização, qualidade do ensino, competência pedagógica e gestão educacional”. Nessa proposta, aparecem como indicadores de qualidade do ensino: o rendimento do aluno, a competência do professor, o custo-aluno direto e as condições de ensino. O autor compreende que, além de julgar os resultados do processo, deveriam ser levados em consideração, os problemas detectados por meio das avaliações e a partir daí encontrar hipóteses explicativas e aprofundar o conhecimento da realidade educacional. O propósito, segundo Waiselfisz (1988) apud Freitas (2007, p. 37) era,

determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares, etc.) se obtêm melhores resultados e em que área se exige uma intervenção definida para melhorar as condições de ensino-aprendizagem.

Para esses estudos e pesquisas, foi proposta uma metodologia de amostragem de escolas, professores e alunos. Com os estudos realizados nas diferentes cidades, em suas distintas fases, foi possível perceber a política do estado avaliador, uma instância reguladora, que pretendia monitorar e controlar a eficiência dos resultados dos sistemas de ensino.

Sendo assim, o sistema proposto buscava coordenar as iniciativas de estudos e pesquisas, aprimorando os instrumentos, fortalecendo o campo da avaliação. Delimitava-se, no país, um “aparato de regulação da educação básica que aliava informação, medida e avaliação educacional e que se articulava com o planejamento educacional de longo prazo” (FREITAS, 2007, p. 38).

É importante perceber, que desde a década de 1980, eram sinalizados os ajustes necessários para estender a proposta da avaliação para todo o país. Antes mesmo de ser implementado na forma da lei, o Sistema Nacional de Avaliação Educacional, vinha sendo discutido no processo de redemocratização do país. Esse período ficou marcado pelos sucessivos trabalhos em torno da Assembleia Constituinte, pelas reformas políticas, econômicas, sociais e culturais, de

reconfiguração do pacto federativo, maior autonomia dos estados e a entrada dos municípios como entes da federação (WERLE, 2011).

As reformas ganharam forças, mediante a Carta Constitucional da República Federativa do Brasil, que entrou em vigor em 05 de outubro de 1988, a qual estabelecia mudanças para a educação e tinha início o processo de definição das diretrizes e bases da educação nacional.

Naquela época, as questões que eram pautas de discussão, giravam em torno do acesso e da qualidade da educação nas redes de ensino. Os discursos que se estabeleciam entre a sociedade, como afirma Dalben (2002, p. 26), visavam a “construção de uma perspectiva inclusiva e de direitos, o antigo paradigma tecnicista se reafirma com base na seletividade, produtividade e no interesse individual inteiramente contraditório ao outro”.

Com a redemocratização do país, reconhecia-se naquele momento, a importância da ampliação de vagas, mas, questionavam-se as desigualdades de ofertas e os resultados que se apresentavam. “Alertava-se sobre o fato de não existirem informações precisas sobre o comportamento dos sistemas de ensino e sobre os resultados dos investimentos públicos em educação” (FREITAS, 2007, p. 29). O sistema de avaliação deixou de ser apenas objeto de estudos, passando a ser um sistema nacional de avaliação e de informações educacionais. Nesse sentido, foi incluída a avaliação externa em larga escala, na regulação da educação básica no país.

Na década de 1990, cria-se o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), concebido como um projeto corporativo entre a União e os Estados, que com os seus resultados permitiria a elaboração de políticas públicas. Estabeleceu-se que seriam realizadas avaliações a cada dois anos, por conta do tempo para a preparação, aplicação e processamento dos dados.

Horta Neto (2013) contribui dizendo que na primeira edição, aplicada em 1990, participaram quase todos os estados (com exceção de Piauí e Mato Grosso do Sul⁴⁴) e mediante amostra estabelecida, testaram 108.875 alunos, de 1ª e 3ª séries, envolvendo testes de Português e Matemática. Nas 5ª e 7ª séries, eram aplicados testes de Português, Matemática, Ciências e Redação. Cada aluno respondia apenas um teste, com exceção daqueles que faziam redação.

⁴⁴ O referido documento não apresenta o porquê desses estados não terem participado dessas avaliações.

Assim, implementado pelo Inep⁴⁵, o Governo Brasileiro cria o Saeb, em 1990, o primeiro dos sistemas de avaliação do ensino, tendo como objetivo principal, realizar um diagnóstico da educação básica brasileira. Freitas et al. (2012, p.47) ao discutir sobre a avaliação em larga escala, do tipo Saeb, afirma que “é um instrumento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. O autor explica que, a avaliação quando conduzida com metodologia adequada, pode trazer informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionalidade das redes de ensino.

Avançando um pouco mais, a criação do Saeb aconteceu mediante razões acordadas no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) como um componente necessário para monitorar e organizar, de forma sistemática, as informações e torná-las de domínio público, fornecendo indicativos sobre a qualidade do ensino ofertado, “Esse sistema estruturou-se com o objetivo principal de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas” (BRASIL, 2017d, p. 2).

Por meio dos dados obtidos, produziram informações que subsidiaram a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. O Saeb buscou, nesse sentido, oferecer dados e indicadores sobre os fatores que influenciavam no desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. É uma matriz de referência curricular, formulada com base no ensino centrado nas habilidades e competências.

Werle (2010, p. 25) por sua vez, explica que, para os governantes que promovem as avaliações, os dados servem para “a prestação de contas à sociedade, transparência do emprego de recursos públicos em relação ao trabalho realizado pelos sistemas, assim como orientação de políticas e planos de ação de sistemas e de escolas”. No discurso do Estado/Governo, as avaliações servem para

⁴⁵ Com base na Portaria nº 2.255, de 25 de agosto de 2003, art. 1, o Inep, foi criado para realizar um conjunto de objetivos referentes ao sistema de educação nacional, e tem como finalidade: “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 para o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino” (BRASIL, 2003)

o aperfeiçoamento de projetos, o diagnóstico de situações escolares, prestação de contas e autoavaliação dos sistemas escolares.

Dalben (2002, p. 28) critica o Saeb e afirma que o mesmo, abriga além da regulação do sistema de ensino, as políticas de financiamento do BM, que como uma agência financiadora, estabelece recomendações para aquilo que se financia, estabelece “a necessidade da eficiência produtiva, da relação com o mercado, da gratuidade da escolarização básica, da semiprivatização do ensino e até mesmo os subsídios para as crianças carentes”. A partir dos resultados das avaliações, o BM estabelece o controle e o tipo de racionalidade que deseja, legitimando práticas para o mercado, como forma de fortalecer a função controladora do Estado avaliador.

Contudo, de acordo com Werle (2011, p. 775), algumas mudanças introduzidas em meados de 1995, reordenaram a avaliação em larga escala na educação básica “na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas”.

Com essas mudanças, a avaliação passou a ocorrer de dois em dois anos, focalizando em Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A característica do Saeb é ser uma amostra representativa para os alunos da 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e também os alunos do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, das escolas públicas e privadas, de zona urbana ou rural, “oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do país” (WERLE, 2011, p. 775).

De acordo com Oliveira e Rocha (2007), nas edições de 1990 e 1995, o Saeb foi importante no sentido de identificar os problemas no desempenho dos alunos, com relação à apropriação de habilidades de leitura, escrita e matemática, bem como permitiu a identificação dos níveis de repetência e a baixa qualidade do ensino.

Maria Helena Guimarães Castro (1998), que foi presidente do Inep/MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do ano de 1995 a 2002, na visão oficial, posiciona-se a favor da definição de indicadores educacionais de qualidade para os diferentes níveis de ensino, pois, os via como importantes mecanismos para o desenvolvimento de políticas públicas, e das metas a serem atingidas por elas. Isso significa dizer que a qualidade da educação, em seus aspectos de equidade,

eficiência e excelência, é um objetivo elencado por muitos países, e que pode ser monitorado de acordo com dados objetivos, ou seja, mediante a avaliação da aprendizagem.

Em outro documento referente à educação para o século XXI, Castro (1999, p. 5), ao analisar a relação direta entre a educação e o desenvolvimento econômico, afirmava que “é dentro deste contexto que a educação aparece como elemento central de uma nova estratégia de desenvolvimento, que conjuga a busca de eficiência econômica com a promoção da equidade e da cidadania”. A autora ressalta que os sistemas nacionais de avaliação representam um avanço, tanto em suas estruturas metodológicas quanto institucionais. Ou seja, por um lado, representam caminhos importantes para melhorar a coleta dos dados acerca da aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de ensino e, ainda, possibilita a entrada da cultura avaliativa nos sistemas educativos, com foco na melhoria da qualidade da educação.

Castro (1999) esclarece que o Saeb identifica prioridades e alternativas para a eficácia das ações e cria condições para o investimento no setor. Após aplicação das avaliações, procura-se saber o que os alunos aprenderam a despeito da trajetória escolar e identificam-se os fatores escolares que contribuem ou limitam para a aquisição das competências. A autora destaca algumas razões que justificam os esforços em estabelecer sistemas de avaliação, que por um lado, permite a realização de estudos periódicos sobre a aprendizagem dos alunos e, por outro, identifica os fatores que a condicionam. Sobre isso, Castro (1999) afirma que,

A competitividade internacional no campo econômico e o impacto das mudanças tecnológicas na produção passaram a exigir que as pessoas alcancem melhores e mais elevados níveis de escolaridade;
A qualidade da educação (considerando os seus elementos de equidade, eficiência e excelência) é uma meta perseguida pela maioria dos países e que pode ser permanentemente avaliada e monitorada com base em dados objetivos;

A crescente autonomia e descentralização dos sistemas de ensino torna necessária a criação de sistemas nacionais de avaliação que permitam contrastar os resultados com um padrão mínimo de qualidade, orientando as políticas de correção das desigualdades regionais;

A integração regional, no âmbito do Mercosul, e a globalização requerem maior homogeneidade educacional para assegurar uma inserção autônoma e competitiva do País;

O crescimento dos gastos públicos em educação e a mobilização da sociedade para exigir maior accountability das

instâncias administrativas e das escolas estabelecem a necessidade de que se tenha em conta outros indicadores educacionais além do rendimento escolar (CASTRO, 1999, p. 29, grifo nosso).

Observa-se assim, que por meio dos sistemas de avaliação, a autora identifica a importância de se criar estudos sobre a aprendizagem dos alunos, pois, com a competitividade internacional, com as mudanças tecnológicas no campo econômico, exigia-se das pessoas um nível mais elevado de escolaridade, no propósito de formar cidadãos produtivos para o século XXI. Além disso, com o crescimento dos gastos públicos, a sociedade é chamada a exigir das instâncias administrativas e das escolas, que haja outros indicadores educacionais, além do rendimento escolar, para promover uma educação de qualidade.

Castro (2000) em seu trabalho “Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais” explica que as avaliações são instrumentos de gestão, contribuem para garantir dois requisitos básicos da democracia: a disseminação dos resultados obtidos por meio das avaliações externas e a prestação de contas à sociedade. A utilização de instrumentos e indicadores cumpre o papel estratégico no planejamento, pois, auxilia no monitoramento das políticas educacionais e as metas a serem atingidas por elas. Segundo a autora, esses indicadores possibilitam a eficiência dos sistemas de ensino, e, a comparabilidade dos resultados.

Sendo assim, Castro defende na visão oficial, um sistema de avaliação, por compreender que o mesmo possibilita estudos sobre a aprendizagem dos alunos, cumpre o papel estratégico na elaboração de políticas públicas, com foco na melhoria da qualidade da educação. Entretanto, os estudos apontam que é limitada a utilização histórica da avaliação externa no sentido de intervir na realidade da educação pública brasileira. Entende-se que a falta de ação do Estado, no sentido de usar os resultados para intervir na realidade brasileira, justifica-se porque o olhar da avaliação externa para o Estado é o foco na perspectiva dos interesses do mercado.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) afirmam que mais do que verificar a eficiência do ensino, a avaliação é um mecanismo de controle e responsabilização, pois acaba estabelecendo rankings e competição entre escolas, professores e alunos, por meio da comparabilidade dos resultados. Percebe-se com isso, que o

Estado tem fortalecido o seu papel gerencial e tem influenciado na elaboração das políticas educacionais de avaliação em todo o Brasil.

Raimann e Lima (2016) ressaltam que mais do que promover a comparabilidade dos resultados, a avaliação passou a interferir no desempenho do professor, em seu trabalho docente. Os autores afirmam que a “reestruturação do trabalho docente levou o professor a se responsabilizar individualmente pelo processo de aprendizagem de seus alunos e a alcançar índices estabelecidos por agentes externos à comunidade escolar” (RAIMANN; LIMA, 2016, p. 134).

Com o aparato nos dispositivos legais, infere-se que, as avaliações externas em larga escala, são mecanismos estabelecidos pelo MEC, em consonância com a Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005, as quais servem para “subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2005a), isto é, a avaliação passou a ser compreendida como um dos eixos estruturantes das políticas educacionais e um importante meio de controle da educação.

Oliveira e Rocha (2007, p. 2), apresentam em seu trabalho “Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental” que a avaliação externa e em larga escala, “foi, massivamente, implementada pelo MEC, com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade e contribuir para diagnosticar a situação da educação brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa”.

Ainda sobre o assunto, Lusivo (2014, p. 46) aponta que “as avaliações externas ou em larga escala que compõem o Saeb, são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos às escolas; são aplicadas em uma rede de ensino ou em várias delas”. De acordo com as orientações que auxiliam as avaliações em larga escala, as informações produzidas, podem contribuir para o diagnóstico dos sistemas de ensino e na indução de políticas públicas para a qualidade da educação. No entanto, os organizadores dessas avaliações reconhecem que muitas vezes os resultados não são suficientes para auxiliar na gestão educacional e no trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a autora ressalta que, a avaliação e os produtos de desempenho, são apresentados como peça chave para a busca de eficiência, qualidade e soluções dos problemas, incidindo na melhoria da educação. Isso significa que “o Saeb é um modelo gerencialista que passa a informar as reformas

educacionais no mundo globalizado, acentuando-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo” (LUSIVO, 2014, p. 46). Porém, é preciso refletir sobre a centralidade das avaliações e as consequências que desencadeiam nos sistemas educativos, nas escolas, professores e alunos.

2.1.2 Sistema de avaliação da educação básica: as avaliações externas

Antes de 2005, o Saeb tinha caráter amostral, com a Portaria nº 931 (BRASIL, 2005b), passou a ser composto por dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que teve como foco avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira, mantendo os objetivos, características e procedimentos do Saeb, entre 1990-2004 e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, que propõe avaliar a qualidade do ensino de cada unidade escolar.

Assim, no Art. 1º da Portaria 931, “fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB no ano de 2005” (BRASIL, 2005b). E tem como objetivos específicos, na Seção II,

- I – Aplicar instrumentos (provas e questionários) em uma amostra representativa de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio das escolas das redes pública e privada, localizadas nas zonas rural e urbana, distribuídas nas 27 Unidades da Federação;
- II Aplicar provas de Língua Portuguesa e de Matemática, construídas a partir da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;
- III – Produzir informações sobre o desempenho dos alunos, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- IV – Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiros.

Conforme essa Portaria, as avaliações produzem informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas, em âmbito municipal, estadual e federal, pretendendo melhorar a qualidade, equidade e eficiência do ensino.

A Aneb é uma avaliação externa, em larga escala e bianual, por amostragem das redes de ensino (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma), é desenvolvida nas escolas das redes pública e privada, na zona urbana e rural do país. Essa avaliação é aplicada aos alunos matriculados na 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio regular, tendo como objetivo avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação básica⁴⁶.

Essa avaliação utiliza procedimentos metodológicos que possibilitam coletar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos e as condições escolares, que interferem no processo ensino-aprendizagem, sem, contudo, identificar professores ou unidade escolar. Os resultados são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação. Essa avaliação é composta por provas de leitura e matemática, além de um questionário sobre as condições da escola. (BRASIL, 2005b); (BRASIL, 2017b); (FREITAS, 2007); (LUSIVO, 2014).

Outro tipo de avaliação em larga escala é a Prova Brasil, designada oficialmente por Anresc, e é uma avaliação censitária, bianual, com caráter universal. Participam dessa avaliação as redes municipais, estaduais e federais, de responsabilidade do Inep. É aplicada aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais, que possuam, no mínimo, 20 alunos matriculados por séries/anos avaliados, são questões de múltipla escolha. O Art. 2º da Portaria 931, (BRASIL, 2005b), propõe:

- 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. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertençam.

⁴⁶ Nos textos consultados não se explica o porquê de desenvolver a Aneb na 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio regular.

Sendo assim, como diz na lei, a Prova Brasil tem como objetivo mensurar a qualidade do ensino ofertado nas escolas (município, estado, país), produzindo informações sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática (resoluções de problemas), com questões de múltipla escolha. É a responsável por fornecer as médias de desempenho das escolas participantes, para os municípios ou entes federados, por região, podendo ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas urbanas e rurais em todo o país.

De acordo com a proposta legal, os dados apresentados por meio dessa avaliação servem de diagnóstico para a reflexão e a formulação de ações e políticas públicas, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica, a equidade e o controle dos resultados a fim de reduzir as desigualdades, responsabilizando o gestor.

Destaca-se, portanto, que os resultados da Prova Brasil, foram inseridos no cálculo do Ideb, criado em 2007, pelo Decreto nº 6.094, com o objetivo de cumprir o estabelecido no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando a melhoria da qualidade da educação básica. No Art. 3º desse Decreto 6.094 (BRASIL, 2007a) estabelece que:

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, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Observa-se que o Ideb, na visão oficial, passou a ser o indicador utilizado para medir a qualidade do ensino de cada escola e de rede escolar, calculando com ênfase no rendimento dos alunos por meio das taxas de aprovação da Prova Brasil, bem como o indicador na verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Sobre o assunto, Horta Neto (2018) ressalta que a partir de 2005, a aplicação da Prova Brasil, permitiu a divulgação dos resultados por escola, o que possibilitou a incorporação de *accountability* nas políticas educacionais brasileiras mediante o Ideb. Com isso, oportunizou a divulgação de informações sistemáticas sobre as unidades

escolares, interferindo não só na escolha dos gestores, mas, responsabilizando-os pelos resultados. O caráter de responsabilização está intimamente ligado a políticas neoliberais, de *accountability*, “perspectiva, na qual a responsabilidade pública pelos direitos sociais acaba resumida à prestação de conta sobre desempenhos e eficiência de indivíduos e instituições, atendendo aos ‘clientes’ educacionais.” YANNOULAS; SOUZA; ASSIS (2009, p. 65, grifos dos autores).

Freitas (2014) em seu trabalho “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola” explica que há dois núcleos conceituais que constituem a organização do trabalho pedagógico (objetivos/avaliação e conteúdo/métodos) para a educação.

O autor explica que a categoria avaliação no contexto atual, é basicamente a que orienta todo o processo de organização pedagógica. E que a centralidade da avaliação escolar, fortalecida pela associação entre avaliação externa e as políticas de responsabilização, é utilizada pelos reformadores empresariais da educação para dificultar os avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da escola, intervindo no que ensinar e como ensinar, fortalecendo o controle ideológico, para o padrão “básico” de instrução. Vê-se que pelo controle do primeiro par – objetivo/avaliação, os reformadores chegarão ao segundo par – conteúdos/métodos, pois, por meio da avaliação externa, pode-se padronizar, avaliar e controlar o processo pedagógico da escola, bem como responsabilizá-la.

Aparentemente todas as avaliações são realizadas para proporcionar aos governos, informações sobre a performance de seus sistemas, entretanto, Terrasêca (2016) ressalta que uma leitura mais atenta revela pretensões mais ousadas. A autora apresenta que as informações disponibilizadas cumprem o papel de,

informar qual conhecimento é necessário para tornar-se um cidadão eficiente e com sucesso; explicitar como preparar estudantes para que possam entrar os estudos universitários exigentes que os conduzam a carreiras no campo de ‘science, technology, mathematics’ (STEM); obter um conhecimento mais profundo dos efeitos das políticas em diversos países e diferentes sistemas de avaliação (TERRASÊCA, 2016, p. 158, grifo da autora).

A autora evidencia que, as avaliações proporcionam aos governos mais do que informações sobre a performance de seus sistemas, apresentam o perfil do cidadão do futuro, como um instrumento de adaptabilidade em um mundo em

constante mudanças. Isso demonstra o controle do Estado regulador diante das políticas avaliativas.

Segundo a política do Ideb, dois conceitos são relevantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar (Censo Escolar Nacional) e as médias de desempenho nas avaliações (média padronizada das proficiências dos testes de leitura e matemática). Utiliza-se uma escala de 0 a 10, procura induzir escolas e sistemas a melhorarem seu desempenho, estabelecendo metas a serem alcançadas. O objetivo é que até 2022, o Brasil atinja o IDEB 6,0, média que corresponderia a um sistema educacional de qualidade, e estaria cumprindo a Meta 07 do PNE (2014-2024), “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014a, p. 3), atingindo como demonstra a Tabela 1, as médias nacionais para o Ideb:

Tabela 1 – Demonstrativo do Ideb (2015 – 2022)

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5.2	5.5	5.7	6.0
Anos finais do Ensino Fundamental	4.7	5.0	5.2	5.5
Ensino Médio	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: PNE (2014-2024)

Ainda sobre a política do Ideb, Horta Neto (2018) faz algumas críticas sobre esse sistema, apresentando as limitações em nível técnico e político. Em nível técnico, o autor apresenta algumas distorções: a disparidade entre o desempenho nos testes de Matemática, comparado com o de leitura e escrita; a ausência de alunos no dia da aplicação dos testes; a comparação entre indicadores de escolas com alunos de diferentes níveis socioeconômicos.

Em nível político, Horta Neto (2018) afirma que esse indicador não contribui para o fortalecimento de um pacto federativo, pois, não envolve os três entes da federação. Com isso, as metas definidas são estabelecidas de forma unilateral pelo

Governo Federal, não havendo diálogo entre as redes de ensino, não respeitando o planejamento e nem levando em consideração as necessidades dos estados e municípios.

O autor é enfático ao apresentar que “apenas testar os alunos e divulgar os resultados não assegura as condições necessárias para melhorar a qualidade da educação” (Horta Neto, 2018, p. 47). Por isso, utilizar o Ideb como um indicador de qualidade na educação é algo que deve ser feito de forma criteriosa, devendo-se compreender as tensões e contradições desse processo.

Os autores Gatti, Barretto e André (2011, p. 40), apresentam que para que o IDEB de uma escola seja destacado é necessário agregar qualidade social da educação⁴⁷ às medidas de desempenho, ou seja,

é preciso que o conjunto dos alunos adquira aprendizagens significativas, frequente as aulas assiduamente e não repita o ano. Busca-se, assim, combinar as evidências de rendimento dos alunos com a capacidade da escola de manter o conjunto do alunado estudando e com bom aproveitamento. O Ideb coloca, desse modo, um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede.

Isso quer dizer que, ao aliar qualidade social às medidas de desempenho, o Ideb enfatiza que é obrigação de todos os sistemas de ensino, empenharem-se para que os estudantes “aprendam aquilo que a prova mede⁴⁸”. E estipula o prazo, de até 2021, para que as escolas brasileiras atinjam padrões de desempenho.

Há ainda a Provinha Brasil, lançada no ano de 2008; é uma avaliação diagnóstica, censitária de periodicidade anual, que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, apresentando as mesmas características da avaliação Aneb e Anresc, centradas em Língua Portuguesa e Matemática, com questões de múltipla escolha, em habilidades e competências.

Conforme a Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, a avaliação da alfabetização, denominada de Provinha Brasil tem como objetivos:

⁴⁷ “A qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como à superação das desigualdades e das injustiças” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 36).

⁴⁸ A prova mede o desempenho dos alunos em duas áreas de conteúdos – língua portuguesa e matemática (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

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

Essa avaliação acontece em duas etapas: no início do 2º ano de escolarização e no término do ano letivo, objetivando fornecer informações sobre o processo de alfabetização dos alunos e diagnosticar as possíveis insuficiências nas habilidades de leitura, escrita e resoluções de problemas, com vista a subsidiar, por meio de intervenções pedagógicas e gestão, a melhoria da qualidade da educação.

A partir de 2013, três avaliações externas passaram a compor o Saeb, sendo então, a Aneb, a Anresc, que são avaliações bianuais e a ANA, uma avaliação a ser desenvolvida anualmente, como pode ser visualizado na figura a seguir.

Figura 1- Constituição do Saeb – (2017)



Fonte: Editado pela autora, a partir do documento básico Inep (2017)

Ao falar sobre os tipos de avaliações, Yannoulas, Souza e Assis (2009, p. 60) explicam que elas apresentam algumas características semelhantes: são externas, ou seja, são realizadas por entes externos à instituição, exógenas, decididas fora da instituição, são somativas e não formativas, estão focadas nos resultados e não nos processos pedagógicos, “são realizadas majoritariamente ex-post e direcionadas a estimular a competitividade das instituições que compõem o mercado educacional”.

Entende-se que o foco das avaliações externas é a indução de valores à lógica capitalista e do setor produtivo na educação.

Discorre-se a seguir, sobre a ANA, como forma de desvelar seu sentido e significado e a busca pela “qualidade” da educação brasileira apresentando dados da cidade de Jataí/GO.

2.1.3 Avaliação Nacional da Alfabetização: qualidade da educação

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), objeto aqui de estudo, foi implementada em 2013, no governo de Dilma Vana Rousseff. Desde sua implementação até os dias atuais, passou por grandes mudanças em âmbito político, social e econômico. Foi aplicada nos anos de 2013, 2014 e 2016. No ano de 2015, o Inep justificou que não aplicou a ANA por contenção de gastos e no ano de 2017 não justificou o motivo pelo qual a mesma não aconteceu, mesmo estando prevista na Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013. No ano de 2016, a presidente Dilma foi afastada da presidência, por meio de impeachment e, de lá para cá, não houve mais a aplicação da ANA. Como será discutido, a mesma, passou por novas configurações no ano de 2018.

A ANA é um instrumento de avaliação externa, em larga escala do Inep, prevista para ser aplicada anualmente. É direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do ciclo de alfabetização. Volta-se para a alfabetização, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do MEC, criado pela Portaria nº 867/2012, que se configura como um compromisso assumido em âmbito federal, estadual e municipal e que pretende atender a Meta 05 do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar as crianças, até, no máximo, os oito de idade⁴⁹.

As orientações previstas na Portaria nº 867 (BRASIL, 2012) em seu Art. 1, envolve:

⁴⁹ Naquele momento, o ciclo de alfabetização se estendia até o 3º ano do EF, mas, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reduziu o ciclo da alfabetização para o 2º ano do EF (BNCC, 2016). Assim, o 3º ano do EF, deixará de ser avaliado, passando a ocorrer no 2º ano EF, momento em que se estabelece o fim do ciclo da alfabetização.

- I – A alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II – A realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III – O apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

A partir da Portaria nº 867/2012, os municípios que aderiram ao Pacto de alfabetizar os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental, contará com apoio gerencial dos estados, para sua efetiva implementação. Por meio dessa portaria, evidencia-se o modelo gerencial na educação, os serviços prestados são direcionados para a eficiência e eficácia dos sistemas educativos, conforme discutido no Capítulo 1.

No Art. 4º (BRASIL, 2013c, p. 17) evidencia-se que a ANA tem por objetivos:

- I – Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e
- II – Produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

O Documento Básico (BRASIL, 2013a, p. 7) dispõe sobre a estrutura da avaliação ANA, envolvendo o uso de instrumentos variados, objetivando aferir o nível de alfabetização e letramento para as áreas de leitura, escrita e matemática dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Seus objetivos pautam-se em:

- 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.

De acordo com o documento, a ANA insere-se em um dos programas do Governo Federal e representa um dos eixos de implementação do Pnaic, na agenda das políticas de Educação Para Todos (EPT). Essa agenda foi elaborada em 2000, pela Unesco em Dakar/Senegal, propõe o “fortalecimento da cidadania e à promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável” (BRASIL, 2014b, p. 9). No discurso do documento pretende-se que

todas as crianças, “tenham acesso à Educação Primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015” (BRASIL, 2014b p. 9), atendendo assim, o compromisso acordado entre os 164 países signatários em Dakar. No âmbito da legislação educacional, esse compromisso é firmado via Decreto nº 6904/2007 (BRASIL, 2007a) e estabelece a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Assim, segundo o documento, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um compromisso assumido entre União, Distrito Federal e Município, atuando em regime de colaboração com as famílias e comunidade, objetivando a melhoria da qualidade da educação, tendo como meta “alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade, aferindo resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007a).

O que se percebe, portanto, com o exposto, é que as ideias que perpassam os documentos, no discurso, buscam desenvolver uma educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade para o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias para o desenvolvimento humano, promovendo a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, mediante avaliação de desempenho (SANTOS, 2013).

Infere-se, que, mais do que fornecer indicadores sobre a educação, esses documentos, enfatizam o papel centralizador e controlador do Estado, pois, a avaliação vem assumindo um papel estratégico na eficiência, eficácia e efetividade das políticas educacionais. Ao engajar o poder público e a sociedade no compromisso pela qualidade da educação, o Plano propõe parcerias público/privado para reduzir os gastos públicos, e mobilização social, cobrando maior controle por parte da sociedade.

Porém, é preciso estar atento, pois, a proposta da ANA (BRASIL, 2013a) é voltada para o ciclo da alfabetização, por isso a necessidade de assegurar as aprendizagens básicas em Língua Portuguesa e Matemática. Tal proposta, já estava prevista na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1998), na perspectiva de que a educação deveria satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem de Crianças, Jovens e Adultos (NEBA).

De acordo com o documento básico, a ANA propõe aferir os níveis de desempenho, em alfabetização e letramento, quando é aplicado um teste contendo 20 questões, sendo 17 de múltipla escolha e 3 de produção escrita. No caso da

alfabetização em Matemática, são aplicadas 20 questões de múltipla escolha. Após a aplicação, os resultados são informados por instituição de ensino, município e unidade federativa, não havendo divulgação de resultado por aluno⁵⁰. Os resultados obtidos não compõem o Ideb, e conforme orientações, essa avaliação é um diagnóstico das crianças no ciclo da alfabetização.

O documento (BRASIL, 2013a, p. 9) define alfabetização “como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita” E, letramento, “como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos”. Embora no documento haja os dois conceitos como indissociáveis, é importante enfatizar sobre a impossibilidade de se avaliar em larga escala o uso social da escrita.

Para compreender os conceitos de alfabetização e letramento, busca-se em Soares (2004), Leite (2001) e Rebello (2015). Magda Soares (2004), uma das maiores pesquisadoras na área de alfabetização, em seu trabalho “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, explica que o conceito de alfabetização, por conta das avaliações externas em larga escala, limita-se na aprimoração da leitura e escrita, uma alfabetização mais funcional.

A autora explica que alfabetização e letramento são termos indissociáveis e separá-los seria um equívoco, porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança, no mundo da escrita, acontece paralelamente 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” (SOARES, 2004, p. 14). Alfabetizar e letrar são dois processos interdependentes. A alfabetização só se desenvolve no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, por meio de atividades de letramento, pelas relações entre fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Leite (2001, p. 53) também compreende que alfabetização e letramento são práticas inerentes, “considera-se o domínio do código como alfabetização e as práticas de escrita como letramento”. No entendimento da autora, a língua não é

⁵⁰ Entretanto, é importante destacar, que essa avaliação é tão externa, que nem mesmo a escola sabe o desempenho de seus alunos, pois o diagnóstico da aprendizagem não ocorre. O que é avaliado é a escola/sistema e não o aluno.

somente um código para a comunicação, mas, um fenômeno estruturado de forma dinâmica e coletiva, da mesma forma, que a escrita deve ser concebida do ponto de vista cultural e social. Ou seja, no processo de alfabetização, deve-se proporcionar ao aluno o entendimento que a leitura e a escrita são atividades sociais significativas, que envolvem o uso da língua em situações reais.

Rebello (2015, p. 241) em seu trabalho “O papel social da leitura e da escrita” apresenta que atualmente, saber ler e escrever de forma mecânica, são práticas insuficientes para atender as demandas da sociedade. Ela comenta:

Saber ler e escrever mecanicamente, ou seja, a mera decodificação, não garante a uma pessoa uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. O indivíduo precisa não só ser capaz de decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes situações.

A autora explica que é preciso entender a função da leitura e da escrita nas práticas sociais, pois a mera decodificação não garante a uma pessoa sua interação plena na sociedade.

Entende-se, assim, que a ANA não consegue aferir a alfabetização e letramento em sua totalidade, mas, de acordo com o Documento Base (BRASIL, 2013c) está voltada para a aquisição do código escrito (codificação e decodificação), ficando na contramão do que discutem Soares (2004) e Leite (2001).

No esforço em buscar dados nas escolas de Jataí sobre o desempenho dos alunos na edição ANA 2016, pesquisou-se em sites da Prefeitura de Jataí e nada foi encontrado. Posteriormente, foi realizada uma busca digitando no portal do Google “resultado da ANA 2016 em Jataí”, clicou-se na primeira indicação de pesquisa e ao ler as informações, no final da página havia um link, que ao clicar, a página foi direcionada para “Painel Educativo Municipal” (INEP, 2018), conseguindo assim ter acesso às informações sobre o desempenho dos alunos, e o registro pode ser visto no Anexo E.

A seguir, apresentaram-se os dados sobre o resultado da ANA, na edição 2016, na proficiência⁵¹ de leitura, escrita e matemática em âmbito nacional (BRASIL,

⁵¹S.f. Qualidade de proficiente; competência; vantagem (BUENO, 2000, p. 626)

2017d) e municipal⁵², destacando a localidade de Jataí para mostrar os níveis de desempenho.

Quadro 2 – Distribuição porcentagem dos estudantes por nível de proficiência em leitura⁵³

Níveis de desempenho	Âmbito Nacional	Âmbito Municipal-Jataí/GO
Nível 1	21,74%	8,61%
Nível 2	32,99%	33,04%
Nível 3	32,28%	43,18%
Nível 4	12,99%	15,16%

Fonte: Dados organizados pela autora.

Esse quadro apresenta os níveis de desempenho em leitura. Os descritores dessa avaliação encontram-se no Anexo A. No nível 1, a alteração cognitiva mais presente é ler. Significa que o conjunto agrupado nesse nível, realiza leituras de diferentes quantidades e estruturas silábicas. O do nível 2, as operações mais frequentes são de localizar, reconhecer e identificar o assunto, finalidade do texto e informações explícitas. O do nível 3, as operações cognitivas de inferir assunto, sentido do texto, relacionar causa e consequência e os do nível 4, as operações cognitivas de realizar inferências, reconhecer e identificar sentido e expressões de palavras. Nesses níveis de desempenho espera-se que os alunos sejam capazes de ler palavras; localizar informações explícitas e implícitas; reconhecer a finalidade dos textos; identificar assunto; e inferir sentido ao texto.

O nível 1, apresenta-se como nível mais elementar e o nível 4, como o mais elevado na escala de proficiência. Comparando o desempenho municipal ao nacional, pode-se dizer que os alunos no nível 1, são capazes de ler palavras canônicas e não canônicas⁵⁴, reconhecer vogais, consoantes e ler palavras simples

⁵² Dados referentes ao Painel Educativo Municipal de Jataí/GO (INEP, 2018), sobre os níveis de desempenho dos alunos na ANA. Disponível em: www.inepdata.inep.go.br

⁵³ O quadro 2 demonstra que o resultado da proficiência em escrita é composto por quatro níveis progressivos e cumulativos, do menor ao maior. Significa dizer que quando um percentual está posicionado em um determinado nível da escala, pressupõe-se que além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível provavelmente também desenvolveram habilidades referentes aos níveis anteriores.

⁵⁴ Palavras canônicas são constituídas por sílabas mais simples, composta por consoante seguida de vogal. Palavras não canônicas são constituídas por sílabas mais complexas, envolve a junção entre

e mais complexas. Os alunos do município, em relação ao desempenho nacional, apresentam melhor desempenho, provavelmente desenvolveram as habilidades referentes a esse nível e estão bem localizados em outros níveis.

Constata-se, também, que os alunos do nível 2, são capazes de localizar informações explícitas e identificar a finalidade de alguns gêneros textuais. Os dados mostram que os alunos do município estão bem localizados nesse desempenho, estando acima da média nacional.

Os alunos do nível 3, são aqueles que localizam informações explícitas em textos e demonstram curiosidade científica em textos de linguagem figurada. Os dados apontam que os alunos do município apresentam um desempenho melhor do que a nível nacional.

Os alunos do nível 4, fazem inferência ao texto lido. Nesse nível os alunos do município também demonstraram um desempenho superior ao de nível nacional, pois desenvolveram as habilidades referentes a esse nível, e os anteriores.

Com relação aos níveis avaliados na proficiência em escrita, os resultados foram sintetizados como se vê a seguir.

Quadro 3 – Distribuição porcentagem dos estudantes por nível de proficiência em escrita⁵⁵

Níveis de desempenho	Âmbito Nacional	Âmbito Municipal- Jataí/GO
Nível 1	14,46%	6,45%
Nível 2	17,16%	13,33%
Nível 3	2,23%	1,32%
Nível 4	57,87%	66,72%
Nível 5	8,28%	12,18%

Fonte: Dados organizados pela autora.

No quadro 3, observa-se os níveis de proficiência em escrita. Os níveis avaliados encontram-se no Anexo B. No nível 1, a maioria dos estudantes ainda não

consoante, consoante precedida por uma vogal (MARTINS, 2018). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>

⁵⁵ O quadro 3 demonstra que o resultado da proficiência em leitura é composto por cinco níveis progressivos e cumulativos, do menor ao maior. Significa dizer que quando um percentual está posicionado em um determinado nível da escala, pressupõe-se que além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível provavelmente também desenvolveram habilidades referentes aos níveis anteriores.

escreve palavras e aqueles que escrevem não demonstram compreensão do sistema escrito alfabético. Os do nível 2, compreendem o sistema da escrita alfabética, embora com desvios ortográficos, substituição ou omissão das letras. Os do nível 3, escrevem palavras com estrutura silábica canônica, composta por consoante precedida de vogal, são raros os desvios ortográficos. Os do nível 4, atendem a proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora não contemplem todos os elementos, utilizam a pontuação de forma inadequada e os do nível 5, escrevem textos de acordo com a ortografia da norma padrão independente de sua complexidade. Consegue dar continuidade a uma narrativa, ocorre poucos desvios de ortografia, uso autônomo da língua escrita. Nesses níveis, os alunos são avaliados levando-se em conta a competência em escrever palavras, frases e textos ortograficamente.

Comparando o desempenho municipal com o nacional, pode-se dizer, com base no quadro 3, que os alunos do município apresentam um desempenho melhor do que o nacional, pois, a porcentagem de alunos no nível 1 é menor, provavelmente desenvolveram as habilidades referentes a esse nível e estão em outros mais elevados.

O desempenho dos alunos no nível 2, diz respeito aos alunos que escrevem alfabeticamente palavras, embora haja trocas ou omissões de letras. Infere-se que os alunos do município apresentaram um melhor desempenho se comparado com os do nível nacional.

No nível 3, os alunos escrevem palavras e produzem textos sem conectivos, ou seja, os textos apresentam desvios de sentidos e significação. Observando o desempenho dos alunos no nível 3, observa-se que o município, se comparado com o nacional, apresenta melhor desempenho, pois, são poucos os alunos que escrevem textos sem sentido.

O nível 4, representa os alunos que escrevem palavras com diferentes estruturas silábicas e produzem textos, embora ainda ocorra desvios de pontuação. Comparando o nível de desempenho municipal com o nacional, observa-se que os alunos do município apresentam um desenvolvimento satisfatório, se comparado com o nacional.

O nível 5, refere-se aos alunos que escrevem, ortograficamente, palavras com diferentes estruturas silábicas e são capazes de produzir textos com continuidade, embora apareçam desvios ortográficos e de pontuação. Comparando o desempenho

dos alunos nesse nível, observa-se que os do município apresentaram melhor desempenho do que os de nível nacional. Isso porque desenvolveram as habilidades referentes a esse nível e outras, referentes aos anteriores.

Sobre os níveis de proficiência em Matemática, os dados foram tabulados a seguir.

Quadro 4 – Distribuição porcentagem dos estudantes por nível de proficiência em Matemática⁵⁶

Níveis de desempenho	Âmbito Nacional	Âmbito Municipal- Jataí/GO
Nível 1	22,98%	6,76%
Nível 2	31,48%	34,47%
Nível 3	18,42%	24,46%
Nível 4	27,11%	34,31%

Fonte: Dados organizados pela autora.

Esse quadro 4, apresenta os níveis de desempenho em Matemática. Os níveis de desempenho encontram-se no Anexo C. Cabe ressaltar que o nível 1 é o mais elementar, e quanto mais baixo for, significa que os alunos estão localizados em outros níveis mais avançados. No nível 1, as operações cognitivas estão relacionadas a ler, associar, reconhecer, identificar e comparar. A característica principal desse nível é a baixa exigência de leitura para responder as questões. O conjunto de operações cognitivas do nível 2, compreendem ler, associar, reconhecer, identificar, comparar, completar, compor, calcular e resolver situações envolvendo adição e subtração. No nível 3, as operações cognitivas comuns relacionam-se a associar, identificar, completar, calcular, resolver situações problemas. Exige um conhecimento de maior complexidade e nível maior de leitura. O último nível, o 4, a operação cognitiva mais mobilizada é a de resolver situações

⁵⁶ O quadro 4 demonstra que o resultado da proficiência em matemática é composto por quatro níveis progressivos e cumulativos, do menor ao maior. Significa dizer que quando um percentual está posicionado em um determinado nível da escala, pressupõe-se que além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível provavelmente também desenvolveram habilidades referentes aos níveis anteriores.

problemáticas e exige nível maior de leitura. Nesses níveis espera-se que os alunos sejam capazes de ler horas e minutos; associar tempo; registrar números; ler gráficos em colunas; resolver situações de adição e subtração.

Com relação ao nível 1 os alunos do município apresentaram melhor desempenho, quando comparados ao nível nacional, pois como o percentual nesse nível é menor, significa que os alunos se encontram em outros níveis de desempenho e provavelmente desenvolveram a capacidade de ler horas e números, contar objetos de forma aleatória e identificar informações contidas nos gráficos em colunas.

O nível 2 representa aqueles alunos que reconhecem as figuras planas, associam números naturais de até três algarismos, reconhecem o sistema monetário e resolvem situações de adição sem reagrupamento. Comparando o desempenho dos alunos, nesse nível, pode-se dizer que o município apresentou resultados melhores do que o nacional.

Comparando o desempenho municipal com relação ao nacional, pode-se dizer que os alunos do nível 3 do município, apresentam melhor desempenho do que o nacional, pois os alunos associam a escrita de números naturais com até 3 ordens, reconhecem figuras geométricas, registram tempo em calendário.

O nível 4, representa os alunos que são capazes de inferir medida de instrumento, compõem e decompõem números naturais e resolvem situações de multiplicação e divisão. Comparando o nível de desempenho municipal com o nacional, observa-se que os alunos do município apresentam um desenvolvimento satisfatório, melhor que o nacional, pois, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a esse nível, desenvolveram, provavelmente, habilidades referentes aos níveis anteriores.

Com base nos dados apresentados na edição da ANA em 2016, em âmbito nacional, mais da metade dos alunos apresentaram nível insuficiente em leitura, escrita e matemática. Já em âmbito municipal, Jataí apresentou bom desempenho conforme quadros 2, 3 e 4.

Conforme o cenário nacional, o MEC anunciou no dia 25 de outubro de 2017, a Política Nacional de Alfabetização como forma de reverter a estagnação na aprendizagem (BRASIL, 2017c). Objetivando combater os baixos desempenhos registrados, também lançou um conjunto de iniciativas para tentar resolver a situação da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Dentre elas,

destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação de professores, o protagonismo das redes e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com Mariz (2017) o MEC antecipará a ANA a partir de 2018, para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, primeira fase. Isso se deve ao nível ineficiente apresentado na edição 2016 e defende que a alfabetização deve ser concluída no 2º ano do Ensino Fundamental. O MEC justifica que “considera importante aplicar a ANA no 2º ano do Ensino Fundamental para identificar problemas de alfabetização a tempo de serem corrigidos” (MARIZ, 2017, p.1)

De acordo com o documento (BRASIL, 2017c), em 2018, o MEC deve criar o Programa Mais Alfabetização, que atenderá cerca de 4,6 milhões de alunos, com a presença de assistentes de alfabetização, que trabalharão juntamente com os professores em sala de aula, no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.

Como anteriormente anunciado, o MEC criou por meio da Portaria nº 42, de 22 de fevereiro de 2018, o Programa Mais Alfabetização⁵⁷, como uma estratégia para fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos regularmente matriculados no 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental. Esse programa fundamenta-se na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina que os alunos desenvolvam a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, escrita e cálculo (BRASIL, 2018c).

Pode-se entender que a ANA permite analisar e diagnosticar a realidade da educação básica brasileira, entretanto, as informações disponibilizadas por ela, não são suficientes para verificar a qualidade da educação ofertada, que está mais voltada para o desempenho dos alunos do que, de fato, para o processo ensino-aprendizagem.

Ainda sobre as avaliações externas, Freitas et al (2012) afirma que, elas podem possibilitar a elaboração de políticas educacionais brasileiras, mas de fato, não têm influenciado, suficientemente, a criação de medidas para resolver os problemas relacionados à qualidade do ensino das escolas públicas.

Dias Sobrinho (2013) afirma que a educação está assentada em duas perspectivas: educação enquanto bem público e educação como mercadoria. A

⁵⁷ Essa inovação não será analisada nessa pesquisa, pois não faz parte dos objetivos propostos para esse estudo.

primeira tem a ver com a educação, enquanto bem comum numa prática democrática e social, e a segunda, tem seu foco no lucro, no desenvolvimento de uma sociedade competitiva e individualista. Para o autor,

Há, então, uma distinção fundamental entre a educação-bem público e educação- mercadoria. Enquanto a primeira tem como referência central o aprofundamento do bem comum segundo valores da equidade e da igualdade democrática e social, a segunda tem seu foco no lucro do empresário e no desenvolvimento de uma sociedade competitiva e dominada pelo individualismo possessivo. Sociedade constituída por indivíduos que competem entre si pela posse de bens particulares é sociedade partida, injusta e violenta. Sociedade cimentada pela valorização dos valores sociais e pelo ideal do bem comum tende a ser mais coesa e fortalecida, embora jamais isenta de contradições e conflitos (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 115).

O autor prossegue esclarecendo sobre a importância de distinguir educação como bem público, e educação enquanto mercadoria. Discorre que enquanto a primeira, está voltada para o bem comum, numa relação democrática e social, a segunda, busca desenvolver o lucro do empresário, numa sociedade individualista e competitiva, voltada para as relações do Estado gerencial, que frisa a eficiência, eficácia dos seus serviços, e isso tem alcance nas avaliações.

Refletindo sobre a educação, e conseqüentemente, sobre a avaliação externa e em larga escala, Sordi (2017) afirma que a mesma poderia avançar e ultrapassar seus limites se buscasse uma qualidade social em detrimento da qualidade mercadológica, pois, o formato em que se encontra alimenta valores do individualismo, competitividade e “da ideologia do dom nos quais os atuais processos de avaliação externa se embasam” (SORDI, 2017, p. 86). Ocorre assim, uma inversão, como apresentado no Capítulo I, em que a qualidade total predomina sobre a socialmente referenciada. Isso significa que, no ideário neoliberal, a educação deve estar a serviço da produção de conhecimentos (habilidades e competências) que geram competitividade mercadológica, em detrimento de uma formação humana integral e socialmente democrática.

Diane Ravitch, historiadora, fez parte das equipes de dois governos norte-americanos (Bill Clinton, como conselheira, e ex-secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação do governo George H. W. Bush). Ao ingressar na administração pública, ela que foi defensora de uma Educação Pública de qualidade, foi envolvida por uma avalanche de reformas, expressas no slogan No Child Left

Behind (Nenhuma Criança Fica para Trás). Propõe uma profunda reflexão sobre as políticas avaliativas, uma vez que na discussão mostraram-se ineficientes na educação norte-americana, agravando ainda mais a crise da educação pública, naquele país. Denuncia as contradições das formulações desse programa, afirmando que,

Após duas décadas de aplicação, o ensino não melhorou; os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado são pífios e contraproducentes, materializados por baixo desempenho e não por sua elevação. O currículo foi reduzido a habilidades em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações (RAVITCH, 2011, p. 12).

Essa autora afirma ainda, que nos EUA, a testagem e o uso dos resultados serviram para punir professores e diretores, cujos alunos não alcançassem os escores desejáveis nos testes padronizados. Por isso, os mecanismos de premiação com acréscimo salarial aos professores pelo “bom” desempenho de seus alunos nos testes, levaram os professores a utilizar mecanismos para burlar os resultados, demonstrando a fragilidade do sistema. Os professores começaram a utilizar estratégias para que os alunos respondessem á testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento.

Ravitch (2011, p. 27) esclarece que,

A testagem, eu percebi com desgosto, havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu comecei a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrita na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas.

Assim, a autora ressalta que a testagem não estava elevando a qualidade da educação, pois a preocupação central das escolas residia apenas em mensurar os conhecimentos dos alunos, configurando-se um fim em si mesmo, reforçando o caráter ideológico da ascensão neoliberal na educação.

O cenário educacional apresentado por Ravitch (2011) nos Estados Unidos tem se mostrado presente no sistema brasileiro, mediante estudos de Santos e Oliveira (2003), Freitas (2007), Werle (2011), Horta Neto (2013) e Bauer, Alvarse e Oliveira (2015). Esses autores afirmam que a avaliação externa em larga escala,

não tem melhorado a qualidade da educação, ao contrário, tem se inserido como um instrumento de controle do Estado diante das políticas avaliativas, classificando, ranqueando, privatizando e controlando os sistemas de ensino.

Portanto, a avaliação ao ser utilizada como um fim em si mesma traz consequências para o sistema educativo: retira a autonomia do professor, interfere sistematicamente no currículo escolar, responsabiliza professores e gestores pelo insucesso nas avaliações externas em larga escala, e produz desigualdades e exclusão social (FREITAS et al, 2012).

Nesse capítulo buscou-se conhecer e analisar as principais avaliações externas implantadas na primeira fase do EF, enfatizando a ANA. Apresentou as primeiras iniciativas de avaliações externas, levando em consideração os condicionantes econômicos, políticos e sociais no contexto brasileiro. Discorreu sobre a consolidação das políticas avaliativas na educação básica: Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA. Apresentou que a ANA é uma avaliação externa que passou por muitas mudanças, bem como antecipou o ciclo da alfabetização.

No próximo capítulo, apresentou-se a pesquisa desenvolvida na cidade Jataí/GO com as professoras da rede municipal que trabalham com o 3ºano do Ensino Fundamental. Serão apresentadas também as categorias de análise: formação e profissionalização das entrevistadas, concepção de alfabetização e concepção de avaliação.

3 A ANA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JATAÍ/GO

Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido,
em primeiro lugar, um problema da vida prática.
(MINAYO, 2001, p. 17)

Este capítulo apresentou os resultados da investigação sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no município de Jataí/GO. O capítulo apresenta e analisa quais as implicações, a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na prática pedagógica alfabetizadora das professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino, deste município, a partir da pesquisa empírica.

3.1 Procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, foram adotados procedimentos metodológicos para responder aos questionamentos e chegar ao objetivo geral, que era investigar quais as implicações, a partir da ANA, na prática pedagógica alfabetizadora das professoras no Município de Jataí-Goiás. Após o levantamento bibliográfico e documental, discutidos no primeiro e segundo capítulos, o percurso metodológico da pesquisa empírica constituiu-se em desenvolver um questionário com perguntas abertas, em um total de nove questões, enviadas ao Comitê de ética, juntamente com os documentos e o projeto de pesquisa para receber aprovação, conforme os Apêndices B e C e o Anexo E.

O lócus da investigação foi a Rede Municipal de Ensino do município de Jataí, no estado de Goiás, caracterizada por 25 escolas, dentre elas, 17 são urbanas e 8 rurais, sendo que todas oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Dentre as 25 escolas, foram selecionadas para compor o campo empírico desta pesquisa, as dezessete urbanas, e as professoras que atuam no 3º ano do EF.

A Rede Municipal de ensino, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria da Educação, conta com trinta e uma professoras que trabalham com o 3º ano do EF, entre efetivas e contratos temporários⁵⁸. Desse total, quatorze, aceitaram participar da pesquisa.

⁵⁸ Não foi informado para a pesquisadora quantas professoras eram efetivas e quantas contratadas.

As questões focalizaram-se no perfil das professoras (área de formação, ano de conclusão da graduação, tempo de exercício na profissão, e no Ensino Fundamental, primeira fase) e na prática pedagógica alfabetizadora presente na ANA (função, alterações na prática pedagógica, capacitação e retorno após aplicação). Os itens elencados foram importantes como subsídios para a compreensão desse objeto de estudo.

Todos os cuidados éticos foram previstos, relativos ao anonimato dos participantes, ao sigilo das informações obtidas a partir da coleta de dados, sem qualquer indução ou indicação para a participação. Os depoimentos apresentados são denominados nesse estudo como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P14, em que “P” significa professora.

Após a efetivação das autorizações, foi o momento de entrar em contato com as escolas da rede municipal de ensino, e, agendar com as coordenadoras e/ou diretoras, a apresentação da pesquisa para as professoras.

Pretendia-se apresentar às professoras os objetivos da pesquisa, a metodologia de coleta de dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o aceite da Secretaria Municipal de Educação (SME), entretanto, esse diálogo não ocorreu, porque as coordenadoras e/ou diretoras não autorizaram. Informaram que esse momento não poderia acontecer, pois, as professoras não tinham tempo, estavam atarefadas cumprindo um calendário extensivo, aplicando provas, fechando notas e realizando diagnósticos.

Diante dessa circunstância, o projeto de pesquisa foi apresentado às coordenadoras e/ou diretoras, explicando-lhes que o questionário (APÊNDICE B) deveria ser respondido pelas professoras do 3º ano, se tivessem interesse em participar da pesquisa, bem como o TCLE (APÊNDICE C), autorizando a utilização dos dados. Elas ficaram responsáveis pelo repasse desse material para as professoras. Foi dado prazo de um mês para que pudessem responder o questionário, e, conforme acordado, a pesquisadora voltaria para recolhê-los.

Transcorrido o prazo, a pesquisadora voltou às escolas para recolher o material. Algumas devolveram o questionário, outras não, e justificaram dizendo que as professoras não quiseram participar, pois estavam sem tempo.

Contudo, houve também algumas situações esporádicas. Ao chegar à escola, explicar sobre a pesquisa para a coordenadora, a mesma disse que havia duas professoras no 3º ano, naquela escola, uma, no período matutino (recém-formada e

contrato), outra, no vespertino (efetiva). A coordenadora informou que autorizava a pesquisa, desde que a professora recém-formada e com contrato não participasse. Questionada sobre o motivo, ela informou que a professora não possuía experiência e a professora efetiva, poderia contribuir, pois tinha mais de 20 anos de experiência com o EF, e já havia participado das outras edições da ANA. Diante disso, foram deixados o questionário e o TCLE, para ser entregue para a professora efetiva. Conforme o dia agendado, a pesquisadora voltou à instituição, mas a coordenadora informou que a professora não quis participar da pesquisa.

Ao chegar à outra escola, a coordenadora informou que uma professora queria conversar a respeito da pesquisa. Assim, em uma conversa informal, disse que queria, na verdade, que a entrevistasse, pois, com a correria do dia a dia, não teve tempo de responder ao questionário.

Em outras escolas, ao recolher os materiais da pesquisa, a pesquisadora percebeu que seis professoras responderam ao questionário, mas não autorizaram a utilização dos dados, pois não assinaram o TCLE, então foram desconsideradas suas respostas, pois, não atendiam ao critério de seleção da pesquisa.

Infere-se, que não se sabe ao certo, se as professoras não quiseram participar, ou se, de alguma forma, foram impedidas. Como as professoras iriam responder o questionário e a devolutiva dar-se-ia por meio das coordenadoras e/ou diretoras, pode ser que, por algum motivo, ficaram receosas em participar da mesma, pois, há um sistema que as controla.

Assim, essa situação reforçou a possibilidade de uma função controladora do Estado-Avaliador, que requer eficiência e eficácia dos sistemas educativos, interpondo-se a controlar a condução das políticas públicas, a atuação das escolas, as redes de ensino frente ao processo ensino-aprendizagem, conforme analisaram (AFONSO (2001; 2009a) e DALBEN (2002). As situações relatadas demonstraram a relação de poder/hierarquização que se estabelece na esfera educacional. Demonstrou a função de controle exercida pelo Estado Avaliador sobre a escola, por meio das coordenadoras/diretoras. Demonstrou, ainda, uma gestão liberal, pois não houve o contato direto, na maioria das escolas, entre as professoras e a pesquisadora.

Entretanto, os dados da pesquisa empírica apresentaram o entendimento das professoras sobre a ANA, objeto aqui estudado e da realidade educacional da rede municipal de educação de Jataí, em que atuam. Teve-se, assim, indicativos da

realidade, evidências que sugerem possibilidades de reflexão, compreensão e elaboração de hipóteses explicativas, sobre as implicações da ANA na prática pedagógica alfabetizadora, bem como a visão das professoras sobre sua realidade laborativa.

Lukács (1979) explica que, para compreender a realidade, é necessário um esforço para ir além do que ela se apresenta, é necessário chegar à essência dos fatos, porém, deve-se ter um ponto de partida para ir além, para investigar todo o conteúdo do ser social, respostas simplistas não ajudam a compreender seus nexos constitutivos. Na aparência, algumas professoras, percebem que as avaliações auxiliam na prática pedagógica alfabetizadora e outras, que não influenciam o seu trabalho em sala de aula, mas na essência, é um instrumento usado para o controle, prestação de contas e responsabilização profissional, como será abordado nas próximas seções.

Lukács (1979) ainda afirma que,

Precisamente quando se trata do ser social, assumir um papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência. Já na vida cotidiana os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la (LUKÁCS, 1979, p. 25).

O contato direto com a realidade apresenta uma percepção alheia à consciência dos homens, que se desenvolve na superficialidade da essência e que, para que essa seja revelada, a única forma possível é por meio da análise, como forma de entender toda sua complexidade (MARTINS, 2004).

A seguir, os dados dos questionários. Ressalta-se que nos excertos manteve-se a originalidade das falas das professoras que participaram da pesquisa⁵⁹. Assim, na próxima seção serão apresentadas a formação e profissionalização das entrevistadas, sua concepção de alfabetização e concepção de avaliação.

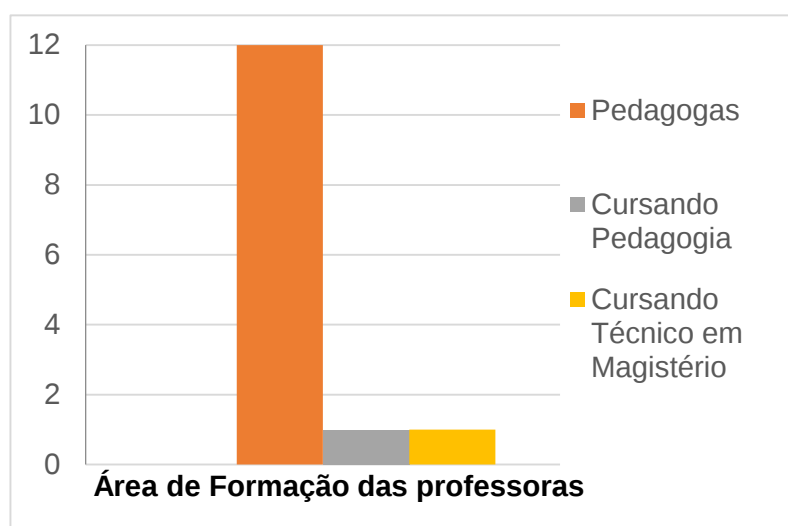
⁵⁹ Manteve-se a originalidade e o sentido das expressões utilizadas pelas entrevistadas.

3.2 Formação e profissionalização dos sujeitos

Nessa seção foi discutida a formação e profissionalização das professoras pesquisadas, e também se fez uma breve abordagem sobre a importância da formação inicial e continuada na prática docente.

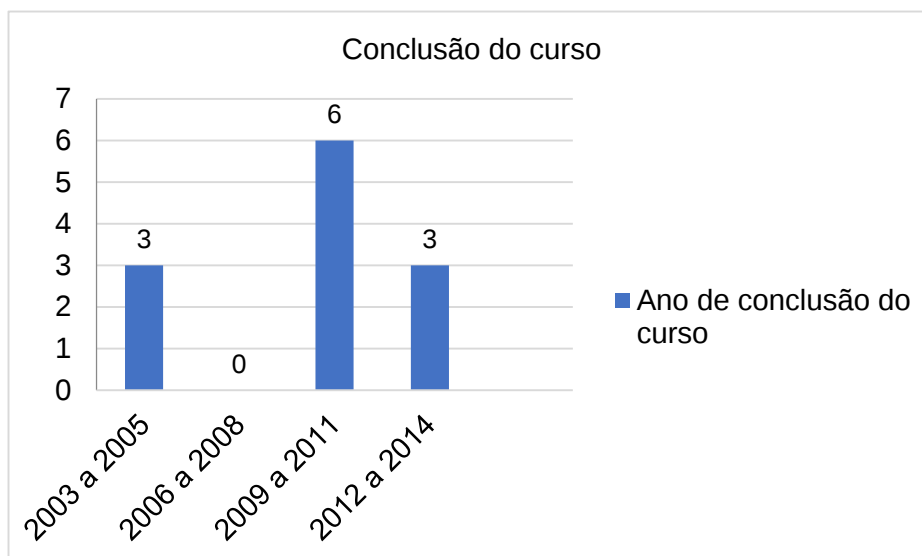
Dos resultados levantados, inicialmente apresenta-se a análise realizada com as professoras do 3º ano do EF, caracterizando as respondentes que participaram da investigação. Tomou como amostra quatorze participantes, todas do sexo feminino, da rede municipal de ensino. Essas informações estão sintetizadas no gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Formação das respondentes



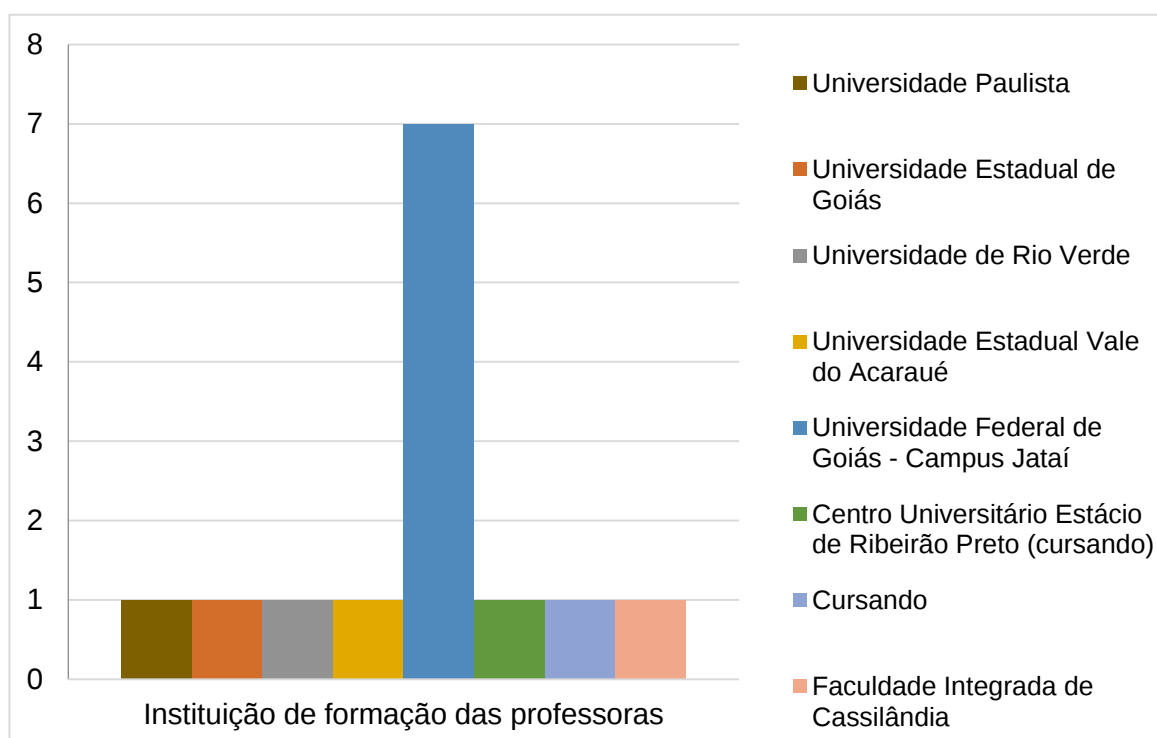
Fonte: Elaborado pela autora - 2018.

Das quatorze professoras, doze possuem formação em nível superior, em Pedagogia e se formaram após a década de 2000. Duas ainda não concluíram, uma está cursando Pedagogia e a outra, Técnico em Magistério, como pôde-se observar no gráfico 2.

Gráfico 2- Data de conclusão da graduação

Fonte: Elaborado pela autora - 2018.

Também procurou saber em qual instituição de ensino as participantes concluíram ou irão concluir o Curso Superior ou Técnico. As informações foram organizadas no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Instituição de ensino

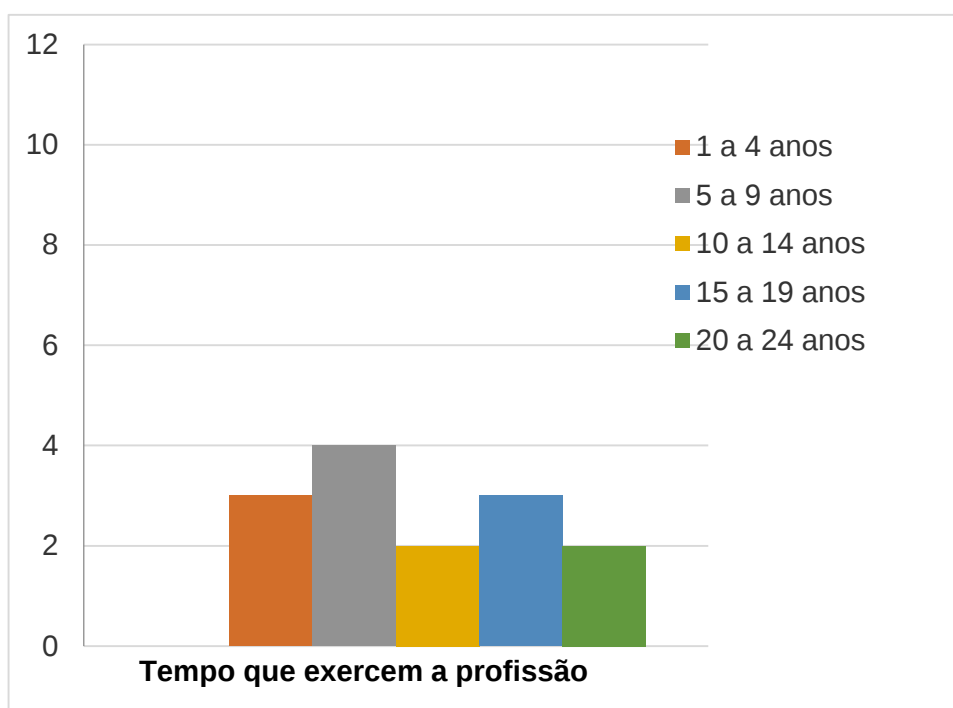
Fonte: Elaborado pela autora - 2018.

Do total de doze participantes que possuem nível superior, sete são formadas na Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí, uma na Universidade Estadual, também de Goiás, uma proveniente de Universidade Privada e três em Universidades Privadas com formato de Educação a Distância (EAD).

Das que ainda não se formaram, uma ainda está cursando Pedagogia em Universidade particular, na modalidade EAD, com previsão para conclusão no ano de 2018 e a outra está cursando Técnico em Magistério, mas não foi informado em qual instituição de ensino e nem em que ano irá finalizá-lo.

Outro dado importante que se buscou por meio do questionário, foi o tempo de atuação das professoras na educação básica. Os resultados podem ser observados no gráfico 4.

Gráfico 4- Tempo que exerce a profissão

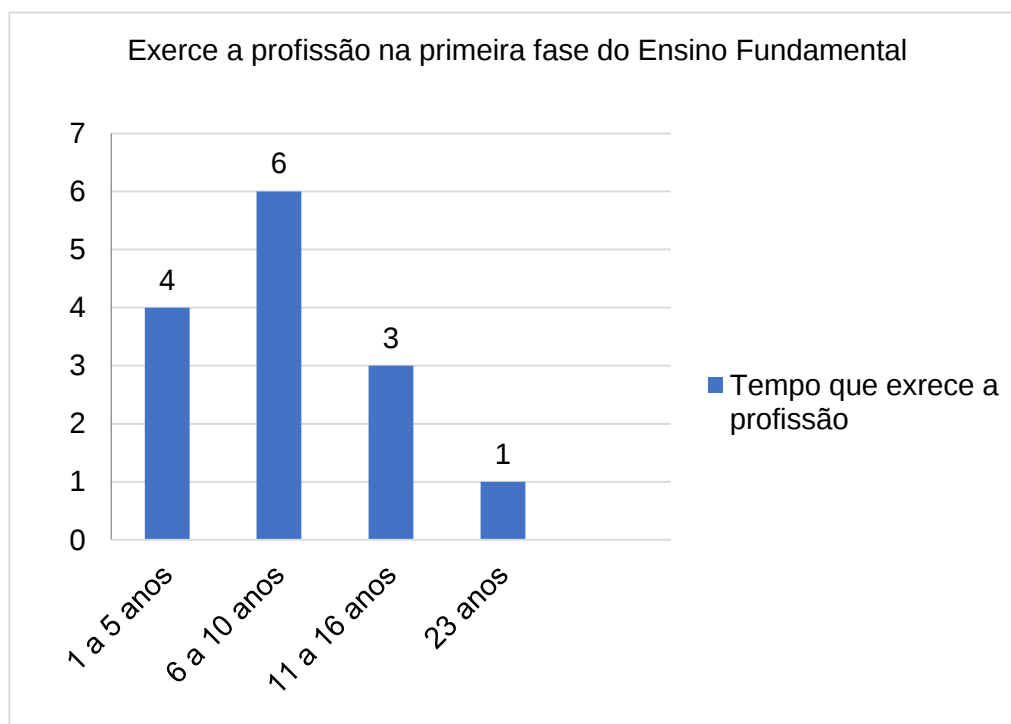


Fonte: Elaborado pela autora – 2018.

Nessa pesquisa de amostragem, perguntou-se para as professoras há quanto tempo elas exerciam a profissão no Ensino Fundamental, primeira fase. A resposta de três delas foi entre 1 e 4 anos, cinco professoras responderam entre 5 e 9 anos, outras três responderam entre 10 e 14 anos, duas delas estão entre 15 e 19 anos e

uma, já com mais tempo na profissão, respondeu entre 20 e 24 anos. Essas respostas podem ser observadas no gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo que exercem a profissão no Ensino Fundamental, primeira fase.



Fonte: Elaborado pela autora - 2018.

Ainda observando o gráfico 5, pôde-se inferir que quatro professoras, P2, P5, P7 e P11, têm de 1 a 5 anos de experiência na primeira fase; a P1, P3, P4, P6, P8 e P14, têm de 6 a 10 anos; a P9, P10 e P13, têm de 11 a 16 anos; e a P12, tem 23 anos no Ensino Fundamental.

A partir dessas informações, foi possível identificar diferenças na formação das participantes. Umas apresentaram uma longa trajetória, marcada por valiosas experiências e, certamente, alguns “vícios” da profissão. Outras são iniciantes na carreira docente, com pouca bagagem profissional, mas talvez maior otimismo em relação à docência.

Apesar da exigência de formação para a classe educadora, ainda se encontram profissionais sem habilitação necessária para trabalhar com a educação básica, pois ainda há falta de profissionais na área. Com a carência de professores,

muitas secretarias contratam para preencher os quadros de funcionários, professores sem formação adequada. Isso acontece porque o próprio sistema não abre concurso público, então contrata, e isso faz parte da Reforma do Estado, dos interesses neoliberais do mundo capitalista. A aparência não revela isso, mas a essência sim.

Brzezinski (2010) afirma que:

Estou convicta de que não haverá equacionamento da questão enquanto o Estado brasileiro, independentemente da ideologia partidária do governo que ocupa o poder de decisão legitimado pelo voto nas urnas, eximir-se de estabelecer uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2010, p. 172).

Segundo a autora essa realidade só poderá ser modificada, quando, de fato, houver um sistema nacional que se articule nas três esferas – municipal, estadual e federal – de tal forma que “incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho” (BRZEZINSKI, 2010, p. 172). Fica evidente que urge criar e efetivar, de forma qualitativa, uma política de formação e valorização dos profissionais da educação, pois, tal como está configurada, resulta-se na desvalorização da categoria e em baixos salários.

Pode-se inferir que a formação em nível superior passou a ser uma “exigência” a partir da Lei 9394/96 e os professores, a partir daí, começaram a se profissionalizar. De acordo com Brzezinski (2010, p. 168, grifo da autora), “com o propósito de assumir-se ‘pedagogo’, o MEC incentivou programas de capacitação para leigos atuantes na educação básica, organizou parâmetros curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior”. Foi por isso que o MEC incentivou programas para a capacitação desses profissionais, ou seja, para “cumprir” o que estabelecia a Lei.

Relacionando o tempo de exercício profissional das professoras e a data de conclusão da graduação, observa-se que nove professoras atuavam antes de concluírem o ensino superior⁶⁰ fato que vem confirmar a exigência posta pela LDB em 1996. Como pode ser observado no quadro 5.

⁶⁰ Pode-se entender, com base no quadro 5, que oito professoras possuíam magistério, e a P6 não, porque ainda está cursando Técnico em Magistério.

Quadro 5 – Formação e atuação profissional

Ano de graduação	Tempo que exercem a profissão
P4 – 2011	10 anos
P5 – 2012	7 anos
P6 - Não concluído	24 anos
P7 – Não concluído	3 anos
P9 – 2008	14 anos
P10 – 2004	15 anos
P12 – 2009	23 anos
P13 – 2003	15 anos
P14 - 2004	15 anos

Fonte: Elaborado pela autora - 2018.

Observando o quadro 5, evidencia-se que a professora P6, embora tenha vinte e quatro anos de exercício na profissão, ainda está cursando Técnico em Magistério, no entanto, pode ser que a mesma tenha uma outra formação, que permite sua atuação na docência, indicativo que não foi confirmado na pesquisa. A P7, ainda não concluiu a graduação, mas exerce a profissão há três anos.

Sobre os profissionais da educação, o Art. 62 da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) enfatiza que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Embora a LDB/96 recomende a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica, seus termos deixam “brechas” para que isso não se concretize, de fato, pois o curso de Magistério, de nível médio, ainda é aceito para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013b) alterou a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. E a partir dessa mudança, o

Art. 62, esclarece sobre a formação dos profissionais da educação. Segundo esse documento,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013b).

Observa-se então, que mesmo após sua reformulação, essa Lei, apresenta-se de forma contraditória, pois, ainda deixa “brechas” sobre a formação docente, continua admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério, a oferecida em nível médio, e no texto oficial só alterou a idade de quatro para os cinco primeiros anos no Ensino Fundamental.

Por meio das informações contidas no quadro 5, observa-se que a maioria das professoras iniciou a docência sem ter concluído o Ensino Superior. Isso apresenta a inconsistência do Art. 62 da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013b), pois, ainda continua admitindo professores para a educação básica com nível médio ou técnico.

Brzezinski (2010) pontua que essa situação ainda persiste porque continua nítido o jogo de interações no campo da educação, dois mundos bem distintos: o mundo do sistema, o oficial e o outro, o vivido, o real. A autora explica que:

O mundo oficial é aquele que ‘turbina’ as estatísticas para dar resposta às agências internacionais e apresenta como produto um retrato retocado do analfabetismo funcional que grassa na categoria de professores da educação básica. O mundo vivido é aquele dos estudantes-sujeitos da ‘inclusão excludente’, do professor ‘certificado’ (portador de diploma), porém não qualificado, é aquele do professor que vai à escola para ensinar o pouco que aprendeu em cursos de curta duração, em modalidades alternativas de formação financiadas com recursos públicos visando ‘engrossar’ estatísticas educacionais (BRZEZINSKI, 2010, p. 174, grifo da autora).

De acordo com a autora existem forças antagônicas entre o mundo vivido e o oficial. Há um sistema que não prioriza as políticas educacionais governamentais, uma vez que o governo não se interessa em assumir as políticas de Estado com relação à educação, à formação e à valorização do magistério.

Ainda sobre a formação das professoras, observou-se que todas são formadas a partir na década de 2000, e isso tem implicações. Em seu trabalho intitulado “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”, Freitas (2002) discute as políticas de formação de professores centrando-se na análise das Diretrizes Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior. A autora assegura que as orientações gerais para os cursos de graduação evidenciam o processo de flexibilização curricular, tendo em vista adequar o ensino às demandas do processo produtivo, com o objetivo de adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações. O que se observou, posteriormente, foi a expansão desordenada e com qualidade comprometida, dos cursos e instituições de ensino superior para a formação de professores, resultando numa formação mais ágil, flexível, com princípios da produtividade e eficiência.

De acordo com essa autora,

as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis (FREITAS, 2002, p. 147).

Sendo assim, evidencia-se que as políticas de formação estão alicerçadas na epistemologia da prática, em um discurso que tem aprofundado a desqualificação e desvalorização docente, pois “tem se configurado, como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (FREITAS, 2002, p. 148).

Shiroma (2004) alerta sobre a importância de refletir sobre essa profissionalização, pois existe o discurso da naturalização dessa profissionalização docente, como se essa devesse ser uma meta a ser atingida a qualquer custo, a fim de garantir a qualidade com equidade na educação. Para ela o comprometimento da política de profissionalização docente vai além da preocupação com a modernização pedagógica, melhoria da qualidade do ensino ou com a solução para os problemas do ensino-aprendizagem. É um discurso neoliberal que incide na tentativa de melhorar a qualidade da educação, sob a ótica dos processos de flexibilização e precarização do trabalho docente.

Shiroma (2004, p. 119), ainda entende que, “estando localizada no âmbito das reformas do Estado, a difusão da noção de profissionalização nas áreas sociais objetiva [...] criar as condições para que o Estado possa gerir o quadro de funcionários públicos do magistério”. Para ela, a noção de profissionalização, tem a ver com uma política menos relacionada com a qualificação docente e mais preocupada com o controle do professor, forjando-o a designação de novos rótulos: profissional, responsável e competitivo. São discursos que tentam preparar o professor tecnicamente e inofensivos politicamente. Isso acontece, como afirma Brzezinski (2010, p. 196), pois as ideias que sustentam a formação docente estão respaldadas por orientações do Banco Mundial (BM). Os organismos internacionais vêm impondo reformas educacionais na lógica do mundo globalizado, “que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores”. Observa-se a alusão que os organismos internacionais fazem ao ensino EAD.

O art. 80 da LDB/1996 (BRASIL, 1996), estabelece que: “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, de educação continuada”. O Decreto n. 5622/2005 (BRASIL, 2005b), art. 2 enfatiza que a EAD deverá ser ofertada nas seguintes modalidades de ensino: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação superior em cursos sequencias e em de graduação plena, especialização, mestrado ou doutorado.

Embora o Ministério da Educação (MEC) regule e incentive a EAD em todo o território nacional, Brzezinski (2010, p. 188) explica que o problema não é a EAD ser reconhecida como uma modalidade de ensino, “mas o que tem maior significado é a qualidade dos cursos de formação de professores e o combate à expansão desordenada dos cursos EAD que se alastrou por todo o país”. E explica que causa estranheza a falta de atenção aos aspectos pedagógicos, epistemológicos e científicos nesses cursos de formação à distância.

Mandeli (2017) explica que a formação no Brasil, na modalidade à distância, transformou-se em uma verdadeira fábrica de Professores. A autora utiliza esse termo para dizer que desde sua criação e consolidação, essa modalidade de ensino foi pensada como uma fábrica, na quantidade de formados, evidenciando uma certificação em massa. Ainda tenciona que encontram características da organização do trabalho Fordismo/Taylorismo e Toyotismo na modalidade EAD, ou

seja, “produção em série, flexível e com atributos e quantidades específicas para as demandas do mercado” (MANDELI, 2017, p. 197). A autora ainda salienta que a educação à distância cumpre um papel significativo no projeto educacional de uma sociedade em que impera os ditames do capital, pois é precária, rápida, instrumental e com conhecimento restrito a questões práticas de gestão.

Pode-se inferir que, se por um lado, a EAD facilita, pois há flexibilização, o aluno escolhe quando e onde estudar; por outro, dificulta uma educação emancipatória, já que o aluno, por si, é o responsável pelo processo de formação que realiza, e isso impossibilita a práxis social, a unicidade entre teoria e prática. A EAD apareceu como um meio para criar novas oportunidades educativas, retomar estudos, manter-se atualizado. Para a formação do professor, Brzezinski (2010, p. 188) explica que a “EAD cumpre um papel importante na modalidade da formação continuada, mas a formação inicial totalmente à distância, a meu ver, carece de acompanhamento e avaliação”. Ou seja, para a formação inicial, a autora recomenda a modalidade presencial, justamente por haver espaços significativos de diálogos, partilhas e trocas de experiências.

Na pesquisa, das doze professoras que concluíram o nível superior, apenas uma informou que possui especialização em Psicopedagogia. Supõe-se que as demais professoras não entenderam a pergunta, ou não quiseram revelar seus cursos de formação continuada. O ideal é que, após a formação inicial, o professor tenha a oportunidade de fazer cursos de formação continuada, concomitante ao exercício da profissão.

Sobre isso, Libâneo (2004), comenta a importância da formação continuada e conceitua que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional contemplados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Desta forma, a formação dos professores não pode ser entendida como algo alheio à formação inicial, mas sim, deve ser orientada pelo aperfeiçoamento teórico constante, pois nenhum profissional pode ficar desatualizado de seu exercício.

Libâneo (2004), ainda enfatiza que:

a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções e preferências, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Isso significa que a formação continuada possibilita momentos de reflexão, discussão e trocas de experiências e principalmente o aperfeiçoamento das práticas educacionais. Nesse sentido, Wengzynski e Tozetto (2012) salientam que a formação de professores vem sendo foco de análise por vários estudos e pesquisas nas últimas décadas e que nunca se falou tanto em formação como na atualidade, evidenciando o professor e seus saberes.

As autoras explicam que,

O conhecimento e a experiência profissional como lócus da prática educativa, traz a luz reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente. Os estudos sobre a formação docente implicam, um conhecimento das relações que estruturam tal formação considerando o professor como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação (WENGZYSKI; TOZETTO, 2012, p. 2).

Assim, é imprescindível conhecer o professor, saber sobre sua formação e como constrói sua carreira profissional, como forma de compreender as práticas pedagógicas nas escolas.

Para Medeiros e Bezerra (2016) a formação de professores deve levá-los a uma prática social crítica de ação-reflexão-ação como algo que alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador. Isso significa dizer que a formação continuada é necessária para que o educador possa refletir sobre sua prática e transformá-la.

A concepção de educação continuada para Marin (1995) implica,

a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais (MARIN, 1995, p. 18).

A formação continuada objetiva suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, a atualização e primordialmente a produção de conhecimentos. Partindo das contribuições dos teóricos supracitados, ressalta-se a importância da formação continuada como uma extensão da formação inicial.

Na próxima seção, apresentou-se a concepção das professoras a respeito da ANA, analisando as implicações na sua prática pedagógica, no 3º ano do Ensino Fundamental.

3.3 Concepção dos pesquisados sobre alfabetização

A investigação realizada no campo de pesquisa, desvelou o conhecimento das entrevistadas sobre a concepção de alfabetização. Compreendeu-se, por meio das falas, que onze professoras apresentaram ideias semelhantes. Foram identificadas como P2, P3, P4, P6, P7, P10, P11, e P14, as quais compreendem a alfabetização como processo de desenvolvimento de habilidades voltadas à leitura e escrita, tendo relação com a concepção oficial.

Eu acho que como já diz alfabetização, deveria ter e ser somente conteúdos de português e matemática, porque assim poderia o aluno desenvolver melhor e ser mais bem alfabetizado (P1).

É o processo nos anos iniciais quando as crianças são levadas a desenvolver habilidades com números, letras, sílabas e palavras. Logo o aluno formula frases orais e depois pequenas frases escritas e, por fim, a produção textual. Sendo que a alfabetização é um processo socializador onde é adquirido a leitura e escrita (P5).

Alfabetização é o processo onde os professores procuram desenvolver em seus educandos a habilidade de ler e escrever e utilizar estas habilidades para se comunicar com o meio em que vive (P9).

A concepção de alfabetização apresentada nas falas das professoras, respaldam-se na aquisição do código escrito (codificação e decodificação) e também na aquisição de habilidades. Esse conceito permanece nos discursos das professoras alfabetizadoras. Isso fica expresso nas falas, “porque assim poderia o aluno desenvolver melhor e ser mais bem alfabetizado” (P1); “desenvolver habilidades com números, letras e palavras” (P5); “habilidades para se comunicar com o meio em que vive” (P9).

As respostas confirmaram o entendimento que se tem sobre o processo de alfabetização, visto como a capacidade de desenvolver o aprendizado, por meio da leitura e escrita. Infere-se que a concepção de alfabetização, para esse grupo de professoras, vai ao encontro com as propostas das políticas educacionais, com o discurso oficial, que é promover somente a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do ciclo de alfabetização, ou seja, até o 3º ano. Ou seja, alfabetização em Português e Matemática na perspectiva das habilidades.

Paim⁶¹ (2014), em seu estudo sobre as concepções de alfabetização e letramento, salientou que compreender a língua como um conjunto de formas prontas e que devem ser memorizadas, desvinculado de seu uso social, é desconsiderar o trabalho da linguagem em seu sentido mais amplo. Assim comenta:

Considerar a alfabetização dessa forma impõe exclusivamente um treinamento perceptual e motor no período preparatório e ainda a repetição de palavras e padrões silábicos durante todo o processo de alfabetização, enfatizando a cópia repetitiva de palavras e sílabas descontextualizadas para a simples memorização mecânica da correspondência entre grafema e fonema. Esse movimento de ensinar a mecânica da leitura e da escrita não é alfabetizar (PAIM, 2014, p. 6).

Segundo a autora é preciso entender que a alfabetização não se restringe ao aprendizado mecânico de codificar e decodificar a escrita, é necessário saber a função social da escrita, para aprender pensar o mundo e agir sobre ele.

Martins (2004) explicou que as práticas educativas no processo educacional estão atreladas à construção de habilidades e competências. Os diversos segmentos da educação básica são conclamados de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço do mercado. E enfatiza que o ensino oferecido reduz a educação a uma adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital, em um sistema que explora e escraviza o homem pelo homem. Assim comenta:

A educação coloca-se então com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. A inteligência aparece, deste modo, como um

⁶¹ Paim (2014) compreende que alfabetização e letramento são processos interligados e tem a ver com a função social da escrita e da leitura nas práticas sociais.

conjunto de funções de conhecimento a serviço da resolução de problemas, isto é, da capacidade de adaptação a circunstâncias variadas (MARTINS, 2004, p. 67).

A autora chama a atenção sobre a educação, na perspectiva de competências, que não leva à transformação, à práxis social, mas ao contrário, supõe uma formação orientada para dado objetivo, sempre vivenciada pelo próprio indivíduo em formação, não visa sua emancipação. Na perspectiva de Brzezinski (2010) um ensino funcional, centrado na aquisição de competências, contribui para uma formação prática e simplista.

Por outro lado, as respostas que divergiram, apresentaram a concepção de alfabetização, centrada no uso e na função da escrita nas práticas sociais. Observam-se tais posicionamentos a partir de respostas das entrevistadas.

É o processo em que a criança decodifica o que está escrito e ao mesmo tempo interpreta e pode assim ser um ser pensante inserido no meio em que vive (P8).

O processo de aprendizagem pelo qual o educando aprende a ler e a escrever. Funções essas que lhes permitem comunicar-se e desenvolver suas capacidades intelectuais na sociedade (P12).

Alfabetização é condição essencial para inserção social, portanto ultrapassa o processo de codificar e decodificar símbolos (P13).

As falas dessas professoras evidenciaram que o processo de alfabetização vai além de ler e escrever, como processo de codificação e decodificação dos símbolos. A concepção que permeia as práticas alfabetizadoras das professoras P8, P12 e P13 diferencia-se das demais. Elas sustentam a ideia de que o processo de alfabetização deve ser organizado para que o aluno possa entender a leitura e a escrita como atividades significativas e que envolvem o uso da língua em situações reais, especialmente que possam utilizar o material escrito, interpretando e posicionando criticamente diante dele.

As falas das professoras vão ao encontro da perspectiva de Soares (2004), Leite (2001) e Rebello (2015) que compreendem a importância e o uso social da escrita como um meio essencial para a promoção da autonomia e de uma formação crítica dos sujeitos.

Soares (1998) ressalta que as práticas sociais estabelecidas por meio da leitura e da escrita podem promover alterações nas relações nos diversos contextos

sociais, culturais e consigo mesmo. Soares (1998, p. 10) posiciona-se, explicando que:

O alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercida por pessoas em um contexto social específico.

Sendo assim, pode-se entender que as professoras P8, P12 e P13 compreendem o processo de alfabetização para além do ensino do código alfabético, pois, a alfabetização em suas concepções, não é algo mecânico, como codificar e decodificar palavras, ao contrário, compreendem esse processo como uma prática social mais ampla, tendo em vista a formação de sujeitos para o entendimento da leitura e escrita em contextos significativos e reais.

O Documento Base (BRASIL, 2013c, p. 5) enfatiza que se deve assegurar a cada criança, “aprendizagens básicas da apropriação da leitura e escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios”. É necessário frisar que o processo de alfabetização trazido nesse documento, enfatiza o ato de ler e escrever apenas no sentido de decodificação e codificação do código escrito. Como aborda Soares (2004; 2008), Leite (2001) e Rebello (2015) alfabetizar é mais do que isso.

Partindo dessa premissa, buscou-se compreender, por meio das falas das professoras, qual a função da ANA. O quadro 6 demonstra seus posicionamentos.

Quadro 6 – Função da ANA

Professoras	Respostas
P1	E para avaliar os conhecimentos dos alunos no processo da leitura, escrita e matemática.
P2	Avaliar o que os alunos conseguiram aprender em relação aos conteúdos.
P3	Analisar a capacidade e a aprendizagem de crianças no ciclo da alfabetização

Continua

**Quadro 6 – Função da ANA
(Continuação)**

P4	Penso eu que é um meio de avaliar a aprendizagem do aluno pela Secretaria da Educação no ano que está cursando.
P5	Acredito que é um meio de verificar se os alunos estão aprendendo a ler e a escrever na idade certa (PNAIC).
P6	Creio que avaliar o desenvolvimento do profissional da educação e da escola.
P7	Avaliar os níveis de alfabetização.
P8	Saber como estão os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental I.
P9	Sua função principal é diagnosticar a aprendizagem dos alunos durante o ciclo da alfabetização.
P10	Sim.
P11	Sim, prevê a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos, e também examina os conhecimentos dos alunos, leitura, escrita e a matemática.
P12	Avaliação pedagógica com o objetivo de contabilizar acertos e erros, como meio do professor checar as matrizes, interpretar a produção do aluno e adequar suas estratégias de ensino às necessidades de cada aluno.
P13	Sim. A ANA é avaliação externa promovida pelo MEC para avaliar os níveis de leitura e escrita, bem como os conhecimentos matemáticos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.
P14	Diagnóstico da alfabetização. Avaliar o sistema escolar como um todo, onde permite observar o nível de alfabetização dos alunos, para que busquem a melhoria na alfabetização. Verificar se os alunos estão alfabetizados até os 8 anos.

Fonte: Elaborado pela autora - 2018

Analisando o quadro, foram observadas semelhanças nas respostas de onze professoras (P1, P2, P3, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14), que demonstraram o entendimento de que a função da ANA é avaliar o que os alunos aprenderam dos conteúdos, durante o ciclo de alfabetização; se estão aprendendo a ler e a escrever na idade certa. Assim, nas falas dessas professoras evidencia-se que a função da ANA é avaliar o aluno/conhecimento, os níveis de alfabetização, o conhecimento de português e matemática. Entretanto, a P10, respondeu que sabe a função da ANA, mas não justificou sua resposta.

Porém, diferente dos argumentos apresentados, duas professoras posicionaram-se de forma diferente. A P4 disse que é uma forma de a Secretaria da Educação avaliar a aprendizagem do aluno e a P6 entende que é uma forma de

avaliar o trabalho do professor. Na fala dessas duas professoras evidencia-se que mais do que avaliar e produzir informações a respeito do que os alunos estão aprendendo durante o ciclo de alfabetização, nos conteúdos de português e matemática, as avaliações externas em larga escala integram o Estado Gerenciador. Pode-se inferir que na aparência, as avaliações são instrumentos que auxiliam a prática pedagógica alfabetizadora das professoras, mas, na essência, é uma forma de controlar, retirar a autonomia e monitorar o trabalho delas, como os dados a frente irão apontar.

Autores como, Afonso (1998), Werle (2010), Freitas et al. (2012), dentre outros, explicam que a avaliação externa tem como finalidade orientar as atividades das instituições escolares, interferindo diretamente nas tomadas de decisões acerca dos rumos da educação, nos estados, municípios e instituições de ensino. Ou seja, acabam por redimensionar a própria atuação reguladora do Estado sobre as escolas, “seja por intermédio da fiscalização ou pela associação dos resultados obtidos nos procedimentos avaliativos aos dispositivos de financiamento” (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013, p. 46).

Corroborando com esse entendimento, Afonso (1998, p. 113) salienta, nesse cenário, que:

Diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestionária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos.

O autor explica que ao diminuir as despesas com a adoção de uma cultura gerencialista no setor público, por meio da criação de mecanismos de controle e responsabilização, o Estado, em sua atual gestão pública, acaba por imprimir uma cultura empresarial de forma a regular as escolas, mediante avaliações externas em larga escala na educação básica, e responsabilizar individualmente as professoras pelo (in) sucesso dos alunos.

Nas falas das professoras, percebe-se que ambas sabem que a função da ANA é uma forma do sistema, materializado por meio da Secretaria da Educação, avaliar a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor. É uma forma de

monitoramento da educação por meio do controle dos resultados e prestação de contas, mediante a cultura de *accountability*⁶².

Afonso (2009b) explica que há uma relação entre os modelos de avaliação e *accountability*, entre os objetivos e as práticas que os caracterizam, pois, os modelos de avaliação sempre são pensados tendo em vista a avaliação da escola, o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos. Assim, os posicionamentos das professoras P4 e P6 vão ao encontro com os autores citados.

Outra questão que merece reflexão é a fala da professora P12, que compreende que a ANA é uma “avaliação pedagógica com o objetivo de contabilizar acertos e erros, como meio de o professor checar as matrizes, interpretar a produção do aluno e adequar suas estratégias de ensino às necessidades de cada aluno”. Essa professora compreende que a ANA tem relação com a avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem. Entende a avaliação diferentemente do sistema, para ela, a alfabetização tem uma função social e a avaliação como diagnóstico, na perspectiva formativa.

Se por um lado, a avaliação educacional é voltada para o processo de ensino e se propõe a avaliar continuamente a aprendizagem, significa que a avaliação tem como finalidade reportar-se aos objetivos que foram traçados no início de cada etapa, no planejamento do ensino (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014), observando a intencionalidade dos mesmos. A avaliação é vista como processo, como caminho para o alcance da melhoria da qualidade do ensino.

Da mesma maneira, a avaliação da aprendizagem, discutida anteriormente, é um meio e não um fim em si mesma. É vista como processo, como caminho para o alcance da melhoria da qualidade do ensino, uma avaliação que assume a função diagnóstica, na construção dos conhecimentos no caso, especialmente da avaliação da aprendizagem (FISCHER, 2010).

Luckesi (2011, p. 64) explica que “o ato de avaliar dedica-se a desvelar impasses e buscar soluções”. Com isso enfatiza que a avaliação é o ponto inicial e contínuo para a tomada de decisões, por isso a importância da compilação de ações

⁶² Termo *accountability* designa prestação de contas, fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicização de relatórios de avaliação; responsabilização, imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas (AFONSO, 2009b).

e intenções do ensino, como um processo contínuo que abarca o processo ensino-aprendizagem sempre como meio e nunca como fim.

Por outro lado, pode-se inferir que a ANA, é uma avaliação que tem como finalidade aferir os conhecimentos dos alunos em disciplinas específicas, como forma de verificar a qualidade da educação, por meio dos testes padronizados. Uma avaliação, como afirma Fischer (2010), que tem como finalidade o produto e não o processo.

Nessa perspectiva, há o entendimento de que o processo de avaliar não é simples, neutro, mas um processo nebuloso, contraditório, conforme afirma Afonso (2009b). Ele explica que o processo de avaliação é um mecanismo usado não só para aferir os conhecimentos adquiridos, mas, sobretudo, um meio de avaliar o trabalho do professor, da escola e dos alunos, um instrumento usado para o controle, prestação de contas e responsabilização profissional.

Nesse cenário, Santos, Gimenes e Mariano (2013), ressaltam que a escola, em nome da aferição e promoção da qualidade da educação, é obrigada a repensar suas práticas, seu currículo, sua avaliação. É pressionada a desenvolver atividades que vão ao encontro com a lógica empresarial, propagadas pela eficácia e eficiência, ressaltando os bons resultados nas avaliações externas em larga escala, como é o caso da ANA. As respostas das professoras demonstraram essa informação de suas práticas, ou seja, a avaliação de modo acrítico, como pode ser verificado na página 127.

Importante ressaltar que a avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem estão em oposição a ANA, que é uma avaliação externa em larga escala, que está a serviço de um sistema que cumpre o papel de classificar e monitorar o trabalho da escola, do professor e a aprendizagem dos alunos. O foco é o resultado obtido e não o processo de ensino-aprendizagem (FISCHER, 2010).

Prosseguindo com a pesquisa, buscou-se conhecer as implicações da ANA na prática pedagógica alfabetizadora das professoras. É necessário ressaltar que o cotidiano da sala de aula é o espaço de desenvolvimento do trabalho docente, no qual acontecem as relações sociais e se desenvolve a sistematização dos bens culturais produzidos pela humanidade, organizados mediante os conteúdos curriculares da instituição de ensino (VECCHIA; CARVALHO, 2017).

Refletir sobre o trabalho docente, em sala de aula, sugere considerar algumas questões que são relevantes para compreender a prática pedagógica de

alfabetização, pois, a sala de aula não se constitui como um espaço isolado do contexto educativo. Há situações do cotidiano da escola que influenciam no trabalho do professor, na sua prática pedagógica e conseqüentemente, no processo de ensino/aprendizagem. Carvalho (2005, p. 184) salienta que:

O ato de ensinar, aprender e construir na escola tem como espaço referencial a sala de aula, mas, para que este ato aconteça de forma rigorosa e significativa, é preciso que a escola seja compreendida como centro nuclear da presença viva da cultura e da aventura da busca permanente.

Assim, o autor evidencia que o trabalho pedagógico deve ser pensado e vivido na escola (principalmente no espaço da sala de aula), pois, ele reflete concepções e princípios de um determinado tempo histórico que são apropriados pelo professor e materializados na realidade educativa.

Contudo, discutir sobre a prática pedagógica alfabetizadora não é algo simples e espontâneo. Para Vecchia e Carvalho (2017) é um processo que envolve vários fatores como a intencionalidade docente, concepções e valores que são apreendidos ao longo da construção da docência.

Na questão sobre as influências da ANA, na prática pedagógica alfabetizadora, há divergências, uma vez que seis professoras responderam sim, justificaram que, por meio dos resultados, elaboram os conteúdos e mudam a prática. Trouxeram argumentos de que a ANA influencia de maneira positiva, como pode ser observado no quadro 7.

Quadro 7 – Alteração na prática pedagógica

Professoras	Respostas
P1	Através dos resultados é elaborado os conteúdos que envolvem os alunos no processo aprendizagem.
P3	De acordo com os conteúdos abordados na avaliação posso fazer algumas alterações em minha prática
P4	Através dessa avaliação tem como sanar as dificuldades dos alunos.
P8	Com ela avalio minha prática e assim melhoro os aspectos mais importantes.
P11	Identifico que além do plano de desenvolvimento traz melhorias e aperfeiçoamento
P14	Propicia melhorias ao processo ensino aprendizagem onde buscamos sempre nos aperfeiçoarmos para uma melhoria em nosso conhecimento da prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora – 2018

Nesse quadro, observa-se que as professoras P1, P3, P4, P8, P11 e P14 compreendem que a ANA é uma avaliação que auxilia positivamente em sua prática pedagógica, pois propicia melhoria e aperfeiçoamento no processo ensino/aprendizagem.

Autores como Afonso (2009b), Dalben (2002), Freitas (2007) e Lusivo (2014), dentre outros, compreendem que as avaliações externas, são mecanismos utilizados pelo Estado, para regular, centralizar e monitorar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Da mesma maneira, Terrâseca (2016) salienta que essa avaliação, como as demais, tem como função delinear o perfil do futuro cidadão bem como sua adaptabilidade a um mundo em constantes mudanças. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1375) ressaltam que a ensinagem por meio de testes, acarreta no afunilamento curricular e a perda da autonomia docente e comentam que:

As avaliações podem gerar o fenômeno do afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver outros conteúdos e habilidades importantes à formação dos alunos.

Os autores alertam que uma consequência para esse tipo de avaliação seria o afunilamento curricular⁶³. Os conteúdos e disciplinas que não são avaliados receberiam menor atenção em detrimento daqueles que são. A ensinagem por meio de testes, impediria outros conteúdos essenciais para a formação dos alunos.

Evidenciou-se por meio das falas que a ANA não é percebida pelas professoras do EF, na rede municipal de ensino na cidade de Jataí/GO, como um instrumento de controle e de responsabilização profissional. Ao contrário, percebem-na como um instrumento que auxilia no desenvolvimento da prática pedagógica, não veem o instrumento de forma crítica.

Buscando desvelar as falas das professoras, no sentido de compreender o motivo de elas “não se sentirem responsabilizadas”, recorreu-se a Marx (1993) que desenvolveu sua concepção materialista da história, afirmando que o modo de produção material de uma sociedade, constitui o fator determinante da organização política e as representações intelectuais de uma época.

⁶³ Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) o fenômeno conhecido como afunilamento curricular, significa que há um direcionamento para as práticas em sala de aula para preparar os alunos para a obtenção de melhores resultados, por isso, trabalhar os conteúdos que a avaliação exige.

O autor afirma que o capitalismo produz a alienação⁶⁴ do homem consigo mesmo e com os outros, à medida em que aquilo que produz lhe é estranho, ao se depararem com as mercadorias produzidas. Marx (1993, p. 80)

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. [...] O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadoria em geral.

Observa-se que Marx (1993) explica que o termo alienação pode ser entendido como aquele que não tem consciência de suas ações, das situações vivenciadas por ele e não se vê como sujeito da história. São sujeitos trabalhadores que não têm clareza do que fazem e das mercadorias por eles produzidas.

O trabalho, compreendido dessa forma, nega a potencialidade humana apresentada por Marx – expressão da práxis-ação transformadora e acarreta no esvaziamento do professor. E na sociedade capitalista, o trabalho expressa-se “tanto em máximas religiosas (“ganharás o pão com o suor do teu rosto”) quanto em *cayóes* (“arrastar a dura cadeia, trabalhar sem tréguas e sem fim, o trabalho é uma sina que ninguém pode evitar, etc”) (ENGUITA, 1989, p. 3).

Assim, o trabalho, ao ser compreendido como mercadoria, o trabalhador desumaniza-se e o trabalho passa a significar a perda de si, como afirma Marx (1993, p. 168):

No mundo real prático, a auto-alienação só pode revelar-se através da relação prática, real, a outros homens. O meio pelo qual a alienação ocorre, também é prático. Por conseguinte, o homem, através do trabalho alienado, não só produz a sua relação ao objecto e ao acto de produção como a homens estranhos e hostis, mas produz ainda a relação dos outros homens à sua produção e ao seu produto e a relação entre ele mesmo e os outros homens. Assim como ele cria a sua produção como desrealização, como a sua punição, e o seu produto como perda, como produto que não lhe pertence, da mesma maneira cria o domínio daquele que não produz sobre a produção e o respectivo produto. Assim como aliena a própria actividade, da mesma maneira outorga a um estranho a actividade que não lhe pertence.

⁶⁴ O termo Alienação é recorrente nas obras de Marx. É utilizado para explicar as relações dos homens entre si e dos homens com o produto de seu trabalho – uma relação de estranhamento (MARX, 1993).

Segundo Lima (2010) na sociedade capitalista, embora o sujeito se ponha no objeto que produz, ele não é capaz de se reconhecer nele, isso acontece devido a divisão do trabalho, pois ao executar apenas uma parte, o sujeito perde a referência do objeto como um todo. “Ocorre um estranhamento do trabalhador com o objeto construído por ele” (LIMA, 2010, p. 44), o trabalho em sua forma alienada modifica a relação normal do homem e ao invés de humanizar, embrutece e desumaniza sua relação com os outros homens.

O fato de as professoras não perceberem de forma crítica o que as avaliações externas fazem com elas e seu trabalho, expropriando delas o sentido de sua prática, para a emancipação humana, aponta para uma educação limitada, voltada para as habilidades e competências.

Saviani (1994) explica que a tendência dominante da sociedade não é considerar a educação como uma apropriação da ciência, mas compreendê-la como um marco decisivo para o desenvolvimento econômico.

Por outro lado, oito professoras responderam que essa avaliação não influencia, mas algumas não justificaram. Outras argumentaram que não tiveram a oportunidade de trabalhar com a ANA. As que tiveram, disseram que nunca receberam a devolutiva, por isso não têm como mudar a prática. A P10 posicionou-se dizendo que “essa avaliação não é mais anual. Ela acontece a cada dois anos. E não, não altera em nada minha prática”. A forma de pensar dessa professora tem indícios de que o trabalho docente desenvolvido por ela, é voltado para as habilidades e competências, por isso diz que a ANA não altera a sua prática.

Isso acontece porque o município de Jataí-Goiás, adota as Diretrizes Técnico-Pedagógicas para o EF. Essa política pública iniciou-se em 2003, com as classes de acompanhamento da 1ª série e em 2004, com a implantação do Projeto Aprender. Em 2008, a Secretaria do Estado de Educação (SEE) criou o Projeto Aprendizagem, que estabelece Diretrizes Pedagógicas para o EF no Estado de Goiás (SECRETARIA, s/d). Com o projeto, foi divulgado o Caderno 5 “Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate” (SECRETARIA, 2007). Esse documento, no discurso oficial, constituiu-se em uma referência curricular para a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos. O documento enfatiza que as matrizes de habilidades para o ensino fundamental constituirão a base das propostas curriculares das unidades escolares, nas competências de aprender a pensar, aprender a ser e a conviver e aprender a atuar. Assim, o currículo escolar do

município trabalha com as Matrizes de habilidades para o Ensino Fundamental do Estado de Goiás, que têm relação direta com as propostas do Pnaic e consequentemente, com a ANA.

Embora na aparência, algumas professoras não se sintam responsabilizadas pelos resultados nas avaliações externas e digam que a avaliação não influencia em sua prática, Coutinho (2012) explica que, na essência, há uma preocupação em alcançar as metas estabelecidas e uma forte influência das avaliações no cotidiano escolar.

O autor comenta que:

As aprendizagens gerais do aluno e sua formação geral não são mais o objetivo principal a ser alcançado pelas escolas. Atualmente, todo este processo está reduzido a algumas competências e habilidades que o aluno precisa adquirir nos componentes de Língua Portuguesa (Leitura e compreensão) e Matemática (Solução de Problemas) (COUTINHO, 2012, p. 20).

Nessa perspectiva, segundo o autor, a aprendizagem concentra-se na comprovação de habilidades e competências, de ordem meramente cognitiva, cria-se uma cultura nos sistemas de ensino, no sentido de “ensinar para obter bons resultados”. Essa assertiva também é confirmada em Saviani (2008) e Afonso (2009a), pois, se reduz a formação humana mediante redução do currículo, há exaltação dos resultados em detrimento do processo.

Ainda sobre esse assunto, uma professora respondeu que a ANA não influencia em sua prática pedagógica. De acordo com ela, seu trabalho centra-se “no processo de Letramento e Alfabetização e preparo minhas aulas conforme Matriz de Competências e Habilidades fazendo adaptações, quando necessárias, conforme realidade da turma” (P13). Entretanto, Coutinho (2012, p. 22-23) explica que:

Para além da uniformidade no modo de transmissão dos conteúdos e do condicionamento dos currículos aos testes externos, o maior efeito está na forma como estabelece um controle sobre a autonomia no desempenho dos processos pedagógicos. Isto acarreta o empobrecimento das técnicas utilizadas na transmissão dos conteúdos além de desprezar outras formas de ensino que não priorizem a preparação dos alunos para estes exames. Estas formas padronizadas de ensino tendem a centrar-se em conteúdos mais fáceis de serem avaliados, empobrecendo ou minimizando o currículo.

Desta forma, o autor posiciona-se dizendo que o condicionamento dos currículos aos testes, traz efeitos negativos aos processos pedagógicos, pois há um controle e empobrecimento na forma de ensinar, pois os conteúdos que os alunos devem aprender são voltados para esses exames. Da mesma maneira autores como Vianna (2003), Shiroma, Moraes, Evangelista (2007), Ravitch (2011) e Libâneo (2016) compartilham dessa assertiva, ao enfatizarem que as avaliações externas afunilam o currículo escolar, pois os conteúdos se pautam no ensinar para testagem.

Vaz e Favaro (2010, p. 522) ao falar sobre a profissão docente, ressaltam que é fundamental reafirmar a importância do professor no processo de apropriação dos conhecimentos históricos e socialmente produzidos pela humanidade, e também destacar sua importância no processo de aprendizagem do aluno. Os autores afirmam que “garantir a apropriação de conteúdos é tarefa primordial para a emancipação humana”. Para que isso ocorra, cabe ao professor ter domínio de todo o conteúdo a ser ensinado, conhecimentos didático-curriculares, estudar e compreender as disciplinas que serão ministradas, ter uma formação sólida, a fim de contribuir com a criticidade dos alunos. Além disso, o professor deve ter uma postura crítica diante da realidade que lhe é imposta e dos conhecimentos a serem transmitidos e ainda, ser consciente e comprometido com o trabalho que desenvolve.

Com as reformas educacionais, a formação de professores sofreu alterações, como afirma Martins (2010, p. 21, grifo da autora), pois há o descarte e negação da teoria, dos conhecimentos clássicos e universais. De acordo com a autora há a “desqualificação do saber historicamente sistematizado; conteúdo por excelência do ato de ensinar; nega-se o próprio ato”. Essa negação delega-se, sobretudo, ao papel de orientar o sujeito no mundo para o enfrentamento das constantes transformações, mediante o desenvolvimento de competências. Assim, para Martins (2010) retoma-se os quatro pilares educacionais defendidos por Jacques Delors, que são: formação de personalidades flexíveis, autônomas, criativas, que saibam comunicar e trabalhar em grupos, que estejam preparadas para lidar com as mudanças exigidas do mundo real.

Nas palavras de Martins (2010), com o findar do século XX e início do século XXI, há o recrudescimento das ideias pedagógicas cada vez mais alinhadas à reestruturação do capital, conforme postulado por Dermeval Saviani (2011) em seu livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”. As ideias pedagógicas estão

sintetizadas pelo que o autor denomina de neoprodutivismo, expresso em suas vertentes nas pedagogias do aprender a aprender e na pedagogia das competências.

Duarte (2010) por sua vez, enfatiza que nas últimas décadas o debate educacional mostra-se marcado por uma quase hegemonia das pedagogias do aprender a aprender no sistema educacional. O autor pondera que a pedagogia das competências visa,

a direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação de conteúdo (DUARTE, 2010, p. 45).

Esse tipo de ensino, centrado no desenvolvimento de habilidades e competências, neutraliza a superação da sociedade capitalista e contribui para a acumulação de capital.

Nessa perspectiva, Nunes (2016) explica que é necessário ultrapassar as balizas do pensamento cotidiano, que impede a compreensão de qualquer teoria. A superação do pensamento imediatista para a consciência genérica, implica a superação das representações instrumentalistas e dos saberes presentes no senso comum, e nas formulações teóricas que rompem com a facticidade empírica.

Brzezinski (2010, p. 183) explica que “o trabalho docente sustentado pela produção e domínio do conhecimento – impõem à capacitação dos profissionais o domínio de competências traduzidos no saber fazer para equacionar problemas imediatos do cotidiano escolar”. Por essa razão, a autora enfatiza sobre a importância de romper com a abordagem reducionista na área da educação, que são referências de muitas pesquisas sobre a formação de professores, que preconizam a “reflexão na ação”, a “epistemologia da prática”, que desvaloriza o conhecimento escolar, bem como o conhecimento teórico/científico/acadêmico.

Infere-se que a ANA, para um grupo de professoras, não traz alterações na prática pedagógica alfabetizadora, porque o ensinar está voltado para os conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas em larga escala e correspondem a Matriz de Habilidades e Competências que o município utiliza para o EF, primeira fase. Martins (2004, p. 53) explica que a redução da educação à formação de

competências, empobrece os fins educacionais e propicia a “adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital”. A educação, nessa perspectiva, cumpriria a função de preparar os trabalhadores para se adequarem ao mercado de trabalho, por isso uma pedagogia que se pauta nos pressupostos da neutralidade técnico-científica, tendo como norte os princípios da racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade.

Na próxima seção será abordada a concepção de avaliação dos sujeitos da pesquisa.

3.4 Concepção de avaliação dos sujeitos

Prosseguindo com a pesquisa de campo, perguntou-se às professoras, se haviam participado de alguma capacitação para trabalhar com a ANA. Treze responderam que não e apenas uma afirmou que sim. Pode-se inferir que os cursos de capacitação ofertados pelo município, ocorreram no período noturno, o professor que cumpre uma carga horária de 40 horas, às vezes, por mais que queira participar, não consegue, pelo cansaço.

Observou-se que a maioria das professoras não foi capacitada para trabalhar com a ANA, e a que foi, recebeu treinamento para auxiliar os alunos no preenchimento do gabarito. Ressalta-se que esse trabalho poderia ser rico se a capacitação fosse algo que se construísse cotidianamente pelos profissionais em suas práxis. Marin (1995, p. 17), explica que o termo capacitar imbuído de significações pelas políticas neoliberais revela-se que há mais de uma forma de conceber ações de capacitação, que seria tornar capaz, habitar, convencer, persuadir. Mas, a autora explica que “os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”. Por isso, a importância da razão para fazer uma capacitação, pois há muita adoção de concepções visando à venda de pacotes educacionais aceitos acriticamente em nome da suposta melhoria da educação.

Assim, das treze professoras que se posicionaram dizendo que não houve capacitação para trabalhar com a ANA, uma justificou: “Não participei de nenhuma capacitação, pois ela nada mais é que uma avaliação externa, assim como todas as outras, como prova Brasil, por exemplo” (P10). No argumento utilizado por essa

professora, observou-se que o processo de avaliação externa, para ela, é algo natural e cotidiano. Entretanto, Dias Sobrinho (2013) explica que as avaliações externas não são desprovidas de intencionalidade, pois são instrumentos de poder. O que mais importa é que os indivíduos sejam comparados, classificados, para aumentar a competitividade e instrumentalizar o poder controlador do governo.

Ainda sobre a capacitação, uma professora posicionou-se de maneira diferente, quando respondeu: “Sim, elaborei atividades no sentido que leva os alunos a conhecer como preencher um gabarito e fazer atividades que deve marcar com x” (P11). A fala dessa professora evidenciou que o ato de capacitar é mecânico e tem a função de tornar o sujeito apto para uma determinada tarefa já pré-estabelecida. Marin (1995, p. 15) explica que na atividade pedagógica,

há inadequação em tratarmos os processos de educação como treinamentos quando desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânica, [...] pois não estamos meramente modelando comportamentos ou reações padronizadas, estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos.

No entanto, percebeu-se que a capacitação oferecida tem como finalidade “treinar” os alunos para que saiam bem na avaliação, o ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Por isso, é preciso cautela, como afirma Horta Neto (2010), porque as avaliações refletem uma realidade restrita do ensino, e por meio dela não tem como identificar as causas das dificuldades de aprendizagem.

Foi perguntado também, se após a aplicação da ANA, é feita a devolutiva sobre o desempenho dos alunos. Duas disseram que sim, mas não justificaram suas respostas. Outras duas posicionaram-se da seguinte maneira:

Por meio da coordenadora pedagógica da escola, ela monta os dados em gráficos de como se desempenhou em cada questão (tanto positivo, tanto negativo) e depois monto meu plano de aula em cima dos pontos negativos (P4).

Sim, em forma de gráfico contabilizamos os acertos e erros de acordo com os alunos matriculados. Obs: Mesmo os alunos faltosos no dia da prova (P12).

A despeito das falas das professoras, observou-se que a devolutiva por meio dos órgãos responsáveis demora a chegar, e quando chegam, apresentam somente a média do desempenho dos alunos. Assim, pode-se inferir que os dados, muitas vezes, servem apenas para a constatação dos níveis avançados ou não, da proficiência de leitura, escrita e matemática, e não são usados para reflexão, pois a avaliação externa conforme mencionada nos capítulos 1 e 2, não é diagnóstica, é uma avaliação do Estado e tem a função de avaliar o sistema de ensino e não a aprendizagem do aluno.

Cunha (2016, p. 47-48) esclarece que “a devolutiva eficiente dos resultados nas escolas constituiria em um recurso importante para o debate e reflexão sobre os propósitos das avaliações e os possíveis usos dos dados extraídos sobre o rendimento dos alunos”. Entende-se que esse trabalho poderia ser significativo, se fosse usado para a elaboração de uma nova abordagem pedagógica e o oferecimento de melhores condições aos alunos com dificuldades na aprendizagem.

Além disso, há as que posicionaram de forma contrária, disseram que ainda não trabalharam com essa avaliação, e as que já trabalharam, disseram que só a média do desempenho chega à escola. Outra respondeu:

Como eu já disse, essa avaliação é externa, ela é um medidor, serve para que saibam, no geral, como os alunos chegaram ao final do ciclo da alfabetização. Cada escola recebe individualmente os dados, mas eles demoram muito a serem enviados. Essa avaliação é para nortear os trabalhos de outras instâncias (P10).

Esse posicionamento demonstra que a professora compreende que a ANA é uma avaliação externa, e é utilizada para a averiguação da aprendizagem, no ciclo de alfabetização, norteadas por outras instâncias. Como os dados demoram a ser enviados para cada escola, a abordagem e os recursos utilizados parecem insuficientes para o debate e para a reflexão, tornando-se alheios ao professor.

Santos (2013) salienta que, a avaliação não deve restringir-se a um pensamento pedagógico ou psicológico do avaliar, mas sobretudo, deve ser compreendida, levando em consideração os condicionamentos econômicos, políticos, resultantes dos processos de globalização que influenciaram o Estado, e fizeram emergir as contradições do capitalismo, elaboradas pelo discurso neoliberal frente às reformas educacionais.

Ainda a respeito da devolutiva do desempenho dos alunos, duas professoras afirmaram que veem essa avaliação de forma produtiva. Esses posicionamentos podem ser percebidos por meio de suas falas: “em relação aos meus alunos significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como no sentido de fortalecer a qualidade da aprendizagem de todos (as). Muito produtivo” (P11). E, “percebo que os alunos ficam mais entusiasmados e se preocupam a melhorar, se esforçar no que está com dificuldade” (P14).

Nesse sentido, a formação proposta na legislação atual, valoriza a técnica, o desenvolvimento de habilidades e competências, contribuindo para o esvaziamento do trabalho do professor e consequentemente, para a baixa qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras (VAZ; FAVARO, 2010). Os diagnósticos dos sistemas educacionais apontam que a não qualidade do ensino deve-se à formação dos professores, que é compreendida como ineficiente, insuficiente e até mesmo precária. Esse argumento é contraditório, pois, as propostas para a formação de professores mostram-se cada vez mais organizadas em uma visão técnica/instrumental, aligeirada, desprovida de debates históricos.

Demo (1997) reconhece que muitos dos discursos utilizados na atualidade para “justificar” a questão deficitária dos professores, colaboram e reiteram os “argumentos” dos neoliberais, para manter e reforçar a situação precária da educação, bem como as condições de trabalho.

Assim, esta pesquisa apresentou que as professoras pesquisadas, em sua maioria, são licenciadas em Pedagogia. Muitas atuaram antes de se formarem e ainda há professoras que atuam sem formação em nível superior. Com isso percebeu-se a contradição entre o proposto e o que, de fato, é efetivado, pois ainda se admite professores sem habilitação necessária para trabalhar com a educação básica. Revelou ainda a importância de se refletir sobre a profissionalização e o ensino na modalidade EAD, pois é um movimento, aparentemente contraditório, de regulação, precarização e flexibilização do trabalho docente. Enfatizou sobre a importância da formação continuada, já que esta é uma extensão da formação inicial.

A pesquisa mostrou que há divergências sobre as influências partir da ANA, na prática pedagógica alfabetizadora das professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino. Na perspectiva de seis professoras, a ANA influencia de forma positiva, pois por meio dela podem melhorar e aprimorar a

prática. E, para oito professoras, não influencia, pois o trabalho desenvolvido por elas centra-se no desenvolvimento de habilidades e competências, segundo as orientações das Matrizes de habilidades para o Ensino Fundamental do Estado de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação investigou as implicações, a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na prática pedagógica alfabetizadora das professoras, no Município de Jataí-Goiás, tendo por objetivos específicos conhecer e analisar a relação entre as reformas da educação e as avaliações em larga escala; conhecer e analisar as principais avaliações externas implementadas para a primeira fase do Ensino Fundamental, com ênfase na ANA; problematizar a ANA no cotidiano das atividades alfabetizadoras das professoras. A dissertação foi estruturada em seis partes: Introdução, capítulos um, dois e três, considerações finais e referências. No capítulo um foi possível conhecer e analisar as relações entre as reformas da educação e as avaliações em larga escala, apresentando as reformas implementadas a partir da década de 1990. Concluiu-se que as políticas públicas, em educação, são norteadas pelo capital internacional para manter a ordem capitalista.

No capítulo dois recuperou-se o processo histórico das avaliações externas em larga escala no Brasil, quando foram discutidos os aspectos históricos e sociais das políticas avaliativas. Ficou evidente, assim, que o governo propõe avaliações externas, em larga escala, para o monitoramento das políticas nos âmbitos municipal, estadual e federal, como forma de regular os currículos e fornecer informações sobre o sistema educativo.

No capítulo três foram apresentados os caminhos metodológicos percorridos demonstrando como os dados foram organizados, classificados e sistematizados. Também nesse capítulo expôs sobre a pesquisa realizada por meio de questionários, cujos resultados foram discutidos mediante aporte teórico.

Com a pesquisa verificou-se ainda que, mesmo após a reformulação mediante a Lei nº 12796/2013 (BRASIL, 2013b) que altera a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), continua-se admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério, a oferecida em nível médio. Isso ocorre, por um lado, porque a Lei é omissa e por outro, porque ainda não há, de forma qualitativa, uma política de formação e valorização dos profissionais da educação.

Com a pesquisa evidenciou-se que doze professoras são formadas em Pedagogia, em distintas universidades, sendo federal, estadual, privada e em caráter EAD. Também demonstrou que duas não possuem formação em nível

superior, uma está cursando Técnico em Magistério e a outra, Pedagogia, na modalidade EAD. Com isso evidencia que ainda encontramos profissionais sem qualificação adequada trabalhando na educação básica.

Foi possível perceber, também, que há diferentes concepções acerca do processo de alfabetização. Essas diferenças relacionam-se ao contexto econômico, histórico e social no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos e as experiências vivenciadas por eles. Assim, algumas professoras entendem que a alfabetização se volta para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e escrita, esses posicionamentos vão de encontro com as políticas educacionais, na qual recai em promover a alfabetização em Português e Matemática na perspectiva das habilidades. Outras evidenciam que o processo de alfabetização vai além de ler e escrever as palavras. Para estas, é o uso social da escrita e da leitura como meio essencial para a promoção da autonomia e formação crítica dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática.

Nesta pesquisa procurou-se averiguar a ANA no sistema municipal de Educação de Jataí-Goiás. A maioria das professoras pesquisadas demonstrou que se avalia o conhecimento dos alunos nas disciplinas de português e matemática, o ciclo de alfabetização e se estão aprendendo a ler e a escrever na idade certa. Outras se posicionaram de forma diferente, concluindo que o objetivo é avaliar a aprendizagem do aluno pela Secretaria da Educação e também o desenvolvimento do profissional.

Foi possível perceber ainda que há controvérsia sobre as influências da ANA na prática pedagógica alfabetizadora. Seis professoras afirmaram que essa avaliação influencia, de forma positiva, pois auxilia na prática, sendo um instrumento que propicia melhoria do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, oito afirmaram que não influencia, porque o ensinar está voltado para os conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas em larga escala e correspondem as Matrizes de Habilidades e Competências que o município de Jataí-Goiás utiliza para o Ensino Fundamental, primeira fase. Pode-se inferir, que tanto as professoras que se posicionaram de forma positiva mediante uso do instrumento avaliativo, quanto as que posicionaram afirmando que não influencia, veem a avaliação de forma acrítica.

Com base nos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa, pode-se dizer que na aparência, a avaliação é um instrumento facilitador do trabalho das professoras, ou que a mesma não influencia na sua prática pedagógica alfabetizadora, mas, na

essência, cumpre o papel de classificar, ranquear, fiscalizar e monitorar o trabalho do professor, mediante cultura *accountability* de controle e prestação de contas. Essa compreensão vai ao encontro das assertivas defendidas por Afonso (2009b), Dalben (2002) e Freitas (2007), que enfatizam que a avaliação externa é sim, um instrumento utilizado pelo Estado para regular o professor e responsabilizá-lo pelo desempenho de seus alunos.

Percebeu-se que as professoras não se sentem responsabilizadas pelo desempenho dos alunos e não veem a avaliação como instrumento de controle e responsabilização profissional. Por mais que as professoras não se sintam responsabilizadas, há na escola uma preocupação em alcançar as metas estabelecidas e um sistema que controla, porque a qualidade é aferida por meio dos resultados. Pela lógica dos depoimentos, concluiu-se que as professoras executam o trabalho, mas este lhes é estranho, não se reconhecem naquilo que fazem, pois há um sistema que “dita” o que fazer e como fazer, mediante interesses neoliberais, tirando-lhes a autonomia. O fato de as professoras não perceberem de forma crítica o que as avaliações fazem com elas e seu trabalho, que aponta para uma educação limitada, voltada para as habilidades e competências.

Sobre a capacitação para trabalhar com a ANA, observou-se que treze professoras não foram capacitadas, e a que foi, recebeu treinamento para auxiliar os alunos no preenchimento do gabarito. Ressalta-se que esse tipo de capacitação não é algo que possibilita aos profissionais da educação sua práxis, mas sim, uma atividade mecânica que tem como função capacitar o sujeito para uma determinada atividade já pré-estabelecida, sem criticidade.

Mediante análise dos dados, verificou-se que existem lacunas na devolutiva do desempenho dos alunos, pois, quando os resultados chegam, são repassados aos professores, pela coordenadora, por meio de gráficos. Assim, cabe aos professores, elaborar seu plano de aula e executá-lo para sanar os pontos que constituem dificuldades. Percebeu-se que o currículo, nessa perspectiva, serve para atender as demandas das políticas avaliativas, nas quais enfatizam o ensino para testagem, para o desenvolvimento de competências.

Desta forma, conclui-se que a configuração das políticas avaliativas alicerçadas pelos organismos internacionais, submete a educação a reproduzir as reformas curriculares implantadas em outros países. Incentiva a formação de professores fora da universidade, privilegiando as dimensões técnica e praticista do

trabalho docente. Além disso, fundamenta o modelo curricular clássico e fracionário, no qual o desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura, proporcionando uma reprodução dos profissionais com compromisso para o mercado de trabalho. Com isso essa formação é orientada pela pedagogia das competências e opta por conceder certificação que se superpõe a uma boa qualificação inicial e continuada dos professores.

Não se pretende, com as considerações aqui delineadas, desprezar o valor da avaliação externa em larga escala e, seu papel de monitorar o sistema educativo, no entanto, compreende-se que seu objetivo não deve se traduzir somente na aplicação de testes padronizados de rendimento escolar, ranqueando, monitorando, controlando, responsabilizando o sistema educativo. É preciso potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação, pois a mesma supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, por meio dos resultados. Sem dúvida, a avaliação é um processo capaz de direcionar projetos e ações e o que se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais.

Essa dissertação encerra a proposta inicial de pesquisa, dadas as complexidades existentes em torno do objeto de estudo e a limitação de tempo para a conclusão de um trabalho típico de mestrado, e realça alguns questionamentos e lacunas que não foram passíveis de respostas, vislumbrando assim, outras nuances investigativas, podendo ser estendida para as coordenadoras e diretoras, e também para o ciclo de alfabetização que passou para o 2º ano do EF.

Assim, esta pesquisa apontou para a necessidade de maior aprofundamento nos estudos sobre o tema. Pode haver continuidade nas pesquisas, fazendo com que a avaliação externa em larga escala continue polarizando os debates e sugerindo novos estudos para que os pesquisadores ampliem seus conhecimentos, contribuindo com a construção de uma sociedade estruturada com enfoque social.

O que se pode dizer desta pesquisa é que ela contribuiu para a formação da educadora e pesquisadora, possibilitando refletir sobre a prática docente e acentuando a importância da formação continuada. Ao mesmo tempo, buscou desnaturalizar as ideologias presentes nos discursos políticos, econômicos e culturais e como estes interpelam os indivíduos, os naturalizam. Dessa forma, desvelar a realidade aponta o caráter ideológico presente nos processos avaliativos

e concepções que reduzem a autonomia e o controle dos professores, flexibilizando e e precarizando o seu trabalho, atrelando-os aos interesses do sistema capitalista.

Espera-se que essa dissertação, ao ser socializada com o município de Jataí-GO, possa contribuir para uma discussão dos processos avaliativos pelas quais as escolas passam e nas políticas educacionais do município, via Conselho Municipal de Educação (CME) e monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009a.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009b, p. 13-29. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Portugal: IEP/CEEP/ Universidade do Minho, 1998. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 15 abr. 2018.
- ALARCÃO, Clara Machado da Silva. **As ideias da multiplicação em diferentes níveis do currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: encontros e desencontros**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Disponível: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23480>. Acesso em: 10 out. 2017
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n. 1, p. 135-153, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/206/237>. Acesso em: 7 mai. 2018.
- ASSIS, Ana Kátia Ferreira de. **O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?** 2016, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5991>. Acesso em: 13 out. 2017
- AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda; AZEVEDO, Abraão Neiver de Miranda. Políticas educacionais e seus reflexos na educação pública: desafios e possibilidades. **VII Jornada Internacional Políticas Públicas**, p. 1-11, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/politicas-educacionais-e-seus-reflexos-na-educacao-publica-desafios-e-possibilidades.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 14 mar. 2018.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, **Caderno Dívida Externa**, n. 6, 2. ed., 1994. Disponível em: www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf. Acesso em: 2 jan. 2018.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Cadernos CEDES**, (36): p. 29-36. Educação continuada. Campinas-SP: Papirus, 1995.

BLASIS, Eloisa et al. **Avaliação e Aprendizagem**: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, p.48. Disponível em: https://fundacao-itaui-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/avaliacao_e_aprendizagem.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 15 mai. 2018.

BRASIL. **Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção**. 2010, Disponível: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16166-ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interruptao>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.432 de 29 de julho de 2019. **Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica**. 2018a. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/596148275/decreto-9432-18>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº9394 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2009.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007a. **Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. **Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3276, de 06 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2306/97**, de 19 de agosto de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202306.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.635 de 20 de março de 2018**. Cria a Universidade Federal de Jataí, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás. 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13635.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, 2013b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso: 10 set. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC anuncia Política Nacional De Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem**. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

Fundamental, 1993, p. 1-100. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor>. Acesso em 20 nov. 2017.

BRASIL. Parecer n.º CNE/CP 009/2001. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 28 dez 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização. Ed. 37, Seção 1, p. 54-55, 2018c. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Portaria nº 2.255 de 25/08/2003. **Aprova o Regimento Interno do INEP**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=184900>. Acesso: 22 mai. 2018.

BRASIL. Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005a. Institui Avaliação Nacional da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 2005a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria89_Aneb.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Portaria nº 931 de março de 2005b. Institui o Sistema da Avaliação da Educação Básica. **Diário oficial da União**. 2005b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007b. **Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil"**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**. Seção I, nº 129, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013c. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso: 12 mai. 2018.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 105 p, 2014b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/projeto_basico_SAEB_2017_V6.pdf. Acesso em: 11 mai. 2018.

BUENO, Silveira. **Minidicionário de língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado do Bem-Estar Social e reforma gerencial**. VI Fórum da Reforma do Estado, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=6635. Acesso: 16 abr. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Servidor Público**. Brasília, v. 52, n. 1, p. 5-24, 2001. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1827>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista Administração Pública**, 2017, p. 147-156. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rap/v51n1/0034-7612-rap-51-01-00147.pdf. Acesso: 15 fev. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Idb/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 167-194.

CAETANO, Antonieta da Silva. **Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: uma Análise Para Além do Quantitativo**. 2016, 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen. Disponível em: www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/res-117.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

CAPICOTTO, Adriana Dibbern. **Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário**. 2017, 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151619>. Acesso em: 27 mar. 2018.

CARVALHO, Elaine d. **Hayek e Friedman e as origens do neoliberalismo**. Dimensões, v. 11, p. 211-218, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2339/1835>. Acesso em: 09 dez. 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009. Disponível em: revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51. Acesso em: 2 jul. 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487149. Acesso em: 25 abr. 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Avaliação de políticas e programas sociais. **Caderno de pesquisa**, n. 12, 1989, p.18. Disponível em: <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper45.pdf>. Acesso em 12 set. 2018

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação de sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487169. Acesso em: 8 jul. 2018

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100014. Acesso em: 1 jun. 2018.

CEPAL. Comision Económica para América Latina y el Caribe. **Transformación productiva en equidad**. Chile, 1990, p. 188. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2102-transformacion-productiva-equidad-la-tarea-prioritaria-desarrollo-america-latina>. Acesso em: 25 fev. 2018

CEPAL. Comision Económica para América Latina y el Caribe. **América Latina y el Caribe políticas para mejorar la inserción en la economía mundial**. Chile, 1995, p. 468. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2139-america-latina-caribe-politicas-mejorar-la-insercion-la-economia-mundial>. Acesso em: 14 fev. 2018.

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. **XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP: Campinas, p. 18-23, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2973c.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullón. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 75-124.

CUNHA, Isabela Bileki da. A relação entre o currículo e as avaliações externas: um estudo sobre a realidade municipal de São Paulo. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, p. 43-58, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/25900/19211>. Acesso em: 09 de ago. 2018.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.) **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002, p.13-42.

DAVIS, Claudia; DIETZSCH, Marly Julia Martins. Avaliação da educação básica no nordeste brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 5-15, 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1496>. Acesso em: 3 de jul. 2018.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é participação política. 5ed. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1984.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO. Pedro. **A nova LDB ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, Campinas, SP, v.1, n. 1, p. 15-24, 1996. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722/pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 1-69, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>. Acesso em: 5 jun. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-41, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30074>. Acesso em: 28 jul. 2018

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. p. 33-50, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034>. Acesso em: 15 jul. 2018

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 272.

FARIA, Marcelo. “**O socialismo é um equívoco**” - Entrevista de Hayek à Veja em 1979. 2018. Disponível em: <http://www.ilisp.org/opiniao/o-socialismo-e-um-equivoco-entrevista-de-hayek-a-veja-em-1979/>. Acesso em: 09 dez. 2018.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Avaliação em larga escala: foco na escala**. São Leopoldo: Oikos, 2010, p. 37-49.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 12 set. 2018.

FRANCISCO, Mariley Polo. **Avaliação de larga escala na alfabetização: a média mostra a realidade da aprendizagem?** 2017, 75 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2991>. Acesso em: 14 mar. 2018.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flaviane Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/217/pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

FREITAS. Blog do Freitas. **BNCC**: avaliação nacional vai ser realinhada. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/28/bncc-avaliacao-nacional-vai-ser-realinhada/>. Acesso em: 07 jul. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 80, p. 139-167, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, D. (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, p. 25-54, 1998. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7304>. Acesso em: 17 fev. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v.24, n.82, p. 93-130, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005. Acesso em: 19 jan.2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalhonestessário**, ano 13, p. 206-233, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonestessario/article/view/8619/6182>. Acesso em: 18 fev. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano. **Dicionário da educação profissional em saúde**, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 11 dez. 2018.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais no ensino. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Cadernos CEDES**, (36): p. 37-46. Educação continuada. Campinas-SP: Papirus, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 10, p. 67-80, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2320>. Acesso em: 29 mar. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 2009, p. 7-18. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil. Acesso em: 14 ago. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In: **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. 2011. p. 295-295. Disponível em:

https://pt.slideshare.net/PIBID_UFPel/politicas-docentes-nobrasil1. Acesso: 2 mai. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Fábio Gueides. Conflito social e Welfare State: Estado e desenvolvimento do Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, p. 201-234, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/%0D/rap/v40n2/v40n2a03.pdf. Acesso: 10 abr. 2018.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2012.

HORTA NETO, João Luís. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604>. Acesso em: 17 ago. 2018.

HORTA NETO, João Luís. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013, 358 f. Universidade de Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

HORTA NETO, João Luís. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.1, p.37-53, 2018. Disponível:

https://www.academia.edu/36153721/Avalia%C3%A7%C3%A3o_Educacional_no_Brasil_para_al%C3%A9m_dos_testes_cognitivos. Acesso em: 14 mai. 2018.

HORTA NETO, João Luís. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *In: Avaliação e indicadores educacionais. Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42, v.5, p. 1-13, 2007. Disponível: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/53.pdf. Acesso em: 4 abr. 2018.

INEP. **Matrizes e escalas**. 2015. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>. Acesso em 17 ago. 2018.

INEP. **Painel Educacional Municipal**. 2018. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br>. Acesso em: 8 mai. 2018.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. v.6, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/projeto_basico_SAEB_2017_V6.pdf. Acesso em:16 ago. 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. S. Campinas: Komedi: arte escrita, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. **E-BOOKS**, p. 1-21, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=DID%C3%81TICA%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20A%20ABORDAGEM%20DA%20DIV>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v 15, n.159, p. 38 -62, 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf. Acesso: 10 abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Laís Leni Oliveira. O trabalho, sociedade e educação. *In: As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil*. 2010, 261f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás 9UFG), Goiânia. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/dissertacao_lais_leni_educacao_2010.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

LUSIVO, Claudia Milare de Toledo. **O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a Avaliação da Alfabetização – ANA**. 2014, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, São Paulo. Disponível em: http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2014/Claudia_Milare_de_Toledo_Lusivo. Acesso em 15 mai. 2017.

MANDELI, Aline de Souza. EAD e UAB: a consolidação da fábrica de professores em nível superior. *In: EVANGELISTA, Olinda; Seki, Allan Kenji. Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 1ª ed, 2017. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/2018/03/14/leituras-a-contrapelo/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Cadernos CEDES*, (36): p. 13-20. Educação continuada. Campinas-SP: Papirus, 1995.

MARIZ, Renata. **MEC antecipa prova de alfabetização para alunos do 2º ano do fundamental**. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-antecipa-prova-de-alfabetizacao-para-alunos-do-2-ano-do-fundamental-21991379>. Acesso em: 23 jun. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: Duarte, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, p. 53-74, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-32. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização. **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 10 ago. 2018

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

MEDEIROS, Tiago Batista. **Políticas públicas em educação: o curso de formação de professores do estado de São Paulo**. 2014, 226 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Política) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1038>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. *In*: SOUSA, RP., et al., (orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 17-37. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018

MÉSZÁROS. István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. CASTANHEIRA, Paulo César; LESSA, Sérgio. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Camila Maximiano. As políticas sociais no contexto neoliberal. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (orgs.) **Políticas sociais e educacionais: cenário e gestão**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 17-32.

NAGEL, Lília Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. *In*: NOGUEIRA, Mary Guimarães (org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 99-122.

NIENOW, Naiara dos Santos. **A construção da imagem social da criança no diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização**. 2016, 367 f. Doutorado (Tese em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/bd466ab80365f561760a418d3e924651>. Acesso em: 02 jul. 2017.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado de Bem-estar Social—origens e desenvolvimento. **Revista Katálysis**, n. 5, p. 89-103, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/5738>. Acesso em: 22 jan. 2018.

NUNES, Andréa Caldas. Trabalho docente: resistência e desistência. **SISMMAR**, p. 1-18, 2016. Disponível em: https://sismmar.com.br/uploads/arquivos_para_download/2016/07_57_48_trabalho_docente_resistencia_e_desistencia.pdf. Acesso em: 09 jan. 2001.

OLIVEIRA, Ramon. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. **OEI- Revista Iberoamericana de Educação**, p. 1-14, 1995. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/Oliveira.PDF>. Acesso em: 7 fev. 2018

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.5-23, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 mai. 2018.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gláys. **A avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

OVANDRO, Nataly Gomes; FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Indicadores, avaliações e governo da Educação Básica no Brasil. In: LIMA, Antônio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão**. Uberlândia: EDUFU, p. 167-176, 2013.

PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. **X ANPED SUL**, P. 1-13, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1755-0.pdf. Acesso em 30 dez. 2018.

PEREIRA, Priscila Soares; FREITAS, Ana Lúcia de Souza. Avaliação Participativa: uma utopia possível? **XI Salão de Iniciação Científica- PUCRS**, p. 1183-1186, 2010. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/XISalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/82717-PRISCILASOARESPEREIRA.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções**. 2015, 121f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20067>. Acesso em: 14 jul. 2018.

PIOVEZAN, Roberta Maria de Souza. **Avaliação nacional de alfabetização e compreensão leitora**. 2017, 126 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20443>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PORTELA, Maira Miranda. **Alfabetização matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais**. 2016, 118 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_3ce2c8fc232e10b9109026cd83bd18d5. Acesso em: 01 jan. 2018.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; LIMA, Antonio Bosco. Trabalho docente e a cultura da performance: quais as implicações disso? *In*: RAIMANN, Ari; ANDRADE, Renata Cristina Lopes (orgs.). **Políticas educacionais: diferentes enfoques e olhares**. Curitiba: CRV, p. 129-148, 2016.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. De Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REBELLO, Ilana da Silva. O papel social da leitura e da escrita: a questão do letramento. **Caderno Seminal Digital**, ano 21, nº 24, v. 1, p. 240-266, 2015. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/20326/15058>. Acesso em: 29 dez. 2018.

RIZOTTO, Maria Lúcio Frizon. Neoliberalismo e saúde. **Dicionário da Educação profissional em saúde**, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/neosau.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 50, v. 11, p. 283-302, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 165-178, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1891/189118078012/>. Acesso em: 19 dez. 2018

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira; LIMA, Antônio Bosco de. Reforma do Estado e controle avaliativo. *In*: Lima, Antônio Bosco (org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, p. 37- 59, 2011.

SANTOS, Anderson Oramísio; GIMENES, Olíria Mendes; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 38-50, 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/671/968>. Acesso em 31 dez. 2018.

SANTOS, Cristiane da Silva. Declaração Mundial de Educação para todos sob a ótica das políticas sociais. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão** (orgs.) Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 33-50.

SANTOS, Marilde Chaves dos. O Ideb e a Prova Brasil: a qualidade em educação entre os marcos teóricos e legais e o cotidiano da escola. XI Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**, p. 1700-1710, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8794_5069.pdf. Acesso: 04 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 131-152, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 15 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed, Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Técnico-Pedagógicas para o Ensino Fundamental**. Goiânia. s/d. Disponível em: http://www.seduc.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/suef_diretrizes. Acesso em: 10 jan. 2019.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate**. Goiânia. 2007. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/GOIAS-CURRICULO>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD: educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, p. 58-74, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em 12 jan. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, v.13, n.2, p. 113-125, 2004. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7327/5685>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SHIROMA, Eneide Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídio teórico-metodológico para análise de documentos. **Perspectiva**, v.23, n.2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nuceos/nup/perspectiva.html>. Acesso: fev. 2018.

SHIROMA, Eneide Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliações em larga escala na alfabetização:** contextos no ensino público de um município do estado do Ceará, 2016, 98f. Mestrado em Educação- Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15717>. Acesso em: 14 ago.2018.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-38.

SOARES, Laura Tavares. O Estado Brasileiro e as políticas de saúde: os riscos do desmonte neoliberal. In: NOGUEIRA, Mary Guimarães. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 45-48.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-295, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SPERRHAKE, Renata. **O Dispositivo da Numeramentalidade e as Práticas Avaliativas:** uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”. 2016, 192 f. Doutorado (Tese em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151630>. Acesso 15. mai. 2018.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Qualidade (s) da escola pública:** reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 83-100.

SOUZA, Lanara Guimaraes de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (orgs.). **Avaliação educacional:** desatando e reatando nós. [online]. Salvador: EDUFBA, p. 349, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/56227/Avaliacao_educacional.pdf. Acesso: 5 ago. 2018.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. **Implementação da avaliação nacional da alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS**. 2017,169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, MS. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/OLGA%20CRISTINA%20DA%20SILVA%20TEIXEIRA>. Acesso em:17 mai. 2018.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação, avaliação externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cadernos Cedes**, v.36, n.99, p.155-174, 2016. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/article/view/160581>. Acesso em: 18 mai. 2018.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 125-186, 2000.

TORRES, M.D. de F. Evolução da administração pública brasileira. In: TORRES, M.D. de F. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 139-217.

UFJF. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação**, 2018. Disponível em: <http://www.ufjf.br/servicos/2014/01/24/centro-de-politicas-publicas-e-avaliacao-da-educacao-caed/>. Acesso em: 12 set. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Disponível em: 10 ago. 2018.

UREL, Ana Laura Jeremias. **A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional**. 2016, 187f. Doutorado (Tese em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137889>. Acesso em: 15 mai. 2018.

VALENTE, Lúcia de Fátima. RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. As políticas de formação de professores no Brasil nos anos 2000: desafios e possibilidades. **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**, p. 1-11, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/POLITICAS%20DE%20FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20NO%20BRASIL%20NOS%20ANOS%202000%20DESAFIOS%20E%20POSSIBILIDADES>. Acesso em: 28 dez. 2018.

VAZ, Joana D.'Arc; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista. **Travessias**, v. 4, n. 1, p. 504-525, 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3618/2870>. Acesso em: 22 jul. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím; GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 17, p. 5-52, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2626>. Acesso em: 15 mai. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação do rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: um estudo de 39 cidades. **Educação e Seleção**, n. 20, p. 5-54, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 41-76, 2003. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%202007/2016-I/textos/Texto%20complementar%20sobre%20avaliacoes%20sitemicas%20-%20MAT%202007%20-%202016-I.pdf>. Acesso em 24 mai. 2018.

VICCHIA, Solange Ana Dalla; CARVALHO, Ademar de Lima. Trabalho docente em sala de aula: interferências externas. **Revista do Centro de Educação**, v.42, n.2, p. 467-480, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1171/117153744017/html/index.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Proposta de avaliação do programa de educação básica para o Nordeste (VI Acordo MEC/BIRD)**. Brasília. Mimeografado, 1988.

WATANABE, Adriana. **Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação**. 2016, 250 f. Doutorado (Tese em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9886>. Acesso em: 12. jun. 2018.

WENGZYNSKI, Cristiane Danielle; TOZETTO, Susana Soares. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **9ª ANPED SUL**. 2012. Disponível em: www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2107/513. Acesso em: 20 dez. 2019.

WERLE, Flávia Obino. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf. Acesso: 10 mai. 2018.

WERLE, Flávia Obino. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Fátia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos, 2010, p.21-36.

YANNOULAS, Sílvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em debate**, Pelotas, v.2, n. 15, p. 55-67, 2009. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/351>. Acesso em: 5 mai. 2018.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans educacionais?** Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 245 -282.

APÊNDICE A – Memorial

Neste relato, pretendo descrever o meu percurso profissional para contextualizar e justificar o objeto de pesquisa que me proponho desvelar a partir do lugar em que me encontro. Venho de uma família humilde da classe popular, cujos progenitores (avós e pais) tinham por objetivo ‘dar estudo’ aos filhos, porque isso, ‘era algo que ninguém podia lhes tomar’ para que ‘eles fossem alguém na vida’. Portanto, desde pequena tive uma vida de grandes responsabilidades para justificar os esforços desprendidos pela família para que eu pudesse dar continuidade aos estudos.

Assim, ao inserir-me no Ensino Fundamental, antigo pré-escolar (atualmente 1º ano) lembro-me com alegria da escola, dos colegas, dos lanches e das divertidas brincadeiras. A sala de aula era espaçosa, havia muitos cartazes nas paredes com alfabetos e desenhos, mas carecia de afetividade entre professor/alunos. Não me lembro da fisionomia da professora, só de como conduzia sua aula. Ela organizava as cadeiras em filas intituladas por ‘ruim, bom e ótimo’, assim o fazia de acordo com o nível de leitura que os alunos possuíam naquele momento. Se lêssemos corretamente os textos que ela passava na lousa, mudávamos de fila. Neste contexto, essa foi a primeira avaliação pela qual passei.

O tempo foi passando, e finalizando o 3º ano do Ensino Médio em Montividiu/GO, resolvi prestar vestibular na cidade de Jataí/GO. Meus pais, apesar de incentivar os estudos, como meio de aquisição de cultura, não ficaram contentes quando pronunciei a minha vontade de cursar Pedagogia. Para eles, essa não era uma profissão de privilégios, nem rentável, eles queriam que cursasse Direito, mas, como não havia esse curso na Universidade Pública, acabaram por aceitar e respeitar a minha escolha.

A escolha por Pedagogia foi por ser um curso que lida diretamente com a formação humana, que forma gente que pensa, age, transforma-se e é transformado. Lembro que tinha vontade de me tornar professora para ter uma prática diferente das que vivenciei como aluna.

Já na faculdade, no ano de 2005, com as primeiras disciplinas em curso, percebi que estava no caminho certo, lembro-me das contribuições dos professores e das suas especificidades ao ensinar. Muitas vezes debrucei-me para entender o

que os autores tinham a contribuir para minha prática docente, não foi fácil compreender o que diziam, foram momentos árdusos, mas essenciais para a minha formação.

Com o decorrer dos anos, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa de Iniciação Científica - Prolicem. Esse projeto trouxe-me a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica dos profissionais da rede municipal de ensino e desenvolver junto a eles, oficinas e materiais de uso pedagógico. Tive a oportunidade de aliar teoria e prática e perceber a importância da unicidade entre elas.

No Estágio Supervisionado vivenciei a realidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Lembro-me das angústias, dos medos, das reflexões e, conseqüentemente, dos momentos de aprendizagem. Aquele espaço contribuiu para reafirmar o desejo de tornar-me professora e saber que estava no caminho certo, embora soubesse que esse caminho não seria fácil.

Ao concluir o curso de Pedagogia, Licenciatura com habilitação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, adentrei o espaço escolar. Naquela ocasião, inseri-me em uma Escola Estadual no município de Jataí/GO, lecionando para o 2º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2010.

Conforme havia aprendido, antes de ministrar qualquer conteúdo, procurava verificar a relevância daquele ensino, se o mesmo seria relevante para o aluno, o que acrescentaria e pensava em maneiras de tornar aquele momento prazeroso e significativo. Naquele espaço escolar, deparei-me com as diversas formas de mensurar os conhecimentos adquiridos pelos educandos, por meio das avaliações. Os alunos eram submetidos a avaliações internas e externas, a fim de verificar a aprendizagem dos alunos.

Perturbava-me a prática pedagógica avaliativa exercida pelos professores (inclusive por mim), sinalizando por meio de números- notas – o que o aluno tinha apreendido ou não. Recordo-me que nos Conselhos de Classe, o colegiado, que a princípio teria a finalidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, analisando etapas, traçando caminhos para a aquisição dos conhecimentos e intervenções, na verdade tentava encontrar um culpado pelo ‘fracasso’ e ‘não aprendizagem’ dos alunos. Apesar de perceber as contradições presentes nesse discurso, e inserida nessa prática, eu não fazia diferente, apenas reproduzia o estabelecido.

Posteriormente, após o encerramento do meu contrato, trabalhei em duas Escolas Municipais com o 4º e 5º anos. Trabalhando com essas séries, novamente vi-me cercada pelas avaliações, tanto internas como externas, como por exemplo, a Prova Brasil, produzida em larga escala. Embora não entendesse o porquê das avaliações externas, reproduzia-as sem nenhuma reflexão. No discurso disseminado, a escola tinha que elevar o IDEB, pois isso significava qualidade da educação. Constantemente deixava de trabalhar conteúdos essenciais para abarcar os descritores dessa avaliação, as escolas repassavam testes padronizados, para ‘treinar’ os alunos, e assim o fazia. Se errassem algum descritor, trabalhava novamente para ter excelência.

Essa vivência pedagógica inserida no cotidiano escolar fazia com que eu repensasse a questão da avaliação bem como sua representação quantitativa. Brotava dentro de mim algumas inquietações: nota é realmente sinônimo de qualidade? Como em números demonstramos o que os alunos sabem ou deixam de saber? Que qualidade é evidenciada nessas avaliações? Como aferir os conhecimentos dos alunos por meio de avaliações? Como utilizá-las no espaço escolar? Por que essas avaliações são padronizadas? O que está por trás delas?

Partindo dessas indagações, tive um olhar mais crítico nas avaliações, pois, se nota é sinônimo de qualidade, porque crianças saem do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever? Porque não são alfabetizadas durante os três primeiros anos do ciclo da alfabetização? Por que só são cobradas competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática nessas avaliações? Que homem se quer formar?

Assim, na sequência tive a oportunidade de trabalhar com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, período em que estava sendo implantada a ANA nas escolas, com foco no 3º ano, etapa final da alfabetização. Ouvia pelos corredores e salas dos professores murmúrios a respeito dessa avaliação, os professores eram unânimes em demonstrar a insatisfação, mas como era algo imposto faziam a avaliação sem nenhuma oposição. Em suas falas eu percebia que eles não sabiam o porquê dessa avaliação, nem como ela de fato refletiria na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Desse modo, foi possível perceber que as demandas do ensino, desenvolvidas no espaço escolar, nem sempre condizem com as propostas governamentais implantadas e impostas de cima para baixo, as quais visam uma

quantificação mecânica, por meio das avaliações externas. Acredito que há uma dicotomia entre os discursos teóricos e o trabalho docente, pois, o ensino, nessa dimensão, tende a classificar e quantificar os resultados sem maior atenção para a aprendizagem dos alunos.

Compreendo que essas avaliações externas podem servir como instrumento de gestão, orientação e promoção de políticas públicas com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, identificando possíveis problemas que poderiam apontar para um novo direcionamento de metas. Mas, também podem cumprir a função de classificar e rotular escolas, professores e alunos, ou, culpabilizar professores pelo insucesso dos resultados obtidos.

Diante dessas possíveis funções das avaliações externas, somando às dificuldades vivenciadas no espaço escolar com relação à mensuração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, surgiu o interesse em aprofundar estudos buscando compreender melhor esse processo de avaliações externas aplicadas para inferir o conhecimento dos alunos de escolas públicas.

Hoje, entendo que o processo avaliativo é complexo e ideológico. É condicionado às concepções de homem/mulher, sociedade, educação, disseminando práticas para ajustar os futuros trabalhadores na sociedade capitalista. Por isso, ao tomar a avaliação como objeto de estudo, foi preciso problematizá-la dado a sua complexidade e tendência no discurso educacional, sair da aparência e buscar sua essência.

APÊNDICE B – Questionário enviado as professoras

1. Qual a sua área de formação?
2. Data de conclusão da graduação e em qual instituição?
3. Quanto tempo exerce a sua profissão?
4. E quanto tempo no Ensino Fundamental, primeira fase?
5. Considerando que os primeiros três anos do Ensino Fundamental, primeira fase, são considerados dentro do ciclo de alfabetização. Qual a sua concepção de alfabetização?
6. Você sabe qual a função da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)?
7. Considerando que o processo de avaliação da ANA é anual, ela traz alguma alteração para sua prática pedagógica?
8. Você participou de alguma capacitação para trabalhar com a ANA? () sim
() não. Se sim, qual foi?
9. Após a aplicação da ANA você recebe algum retorno do desempenho dos seus alunos?

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e seus impactos na prática pedagógica dos professores do 3º ano do ensino fundamental na cidade de Jataí/GO”. Meu nome é Náfren Ferreira Lima, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (nafrenufg@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 99652-8716.

Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 A presente pesquisa intitulada “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e seus impactos na prática pedagógica dos professores do 3º ano do ensino fundamental na cidade de Jataí/GO”, é parte dos trabalhos do curso de Mestrado em Educação da UFG/ Regional de Jataí e objetiva investigar quais são os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na prática pedagógica dos professores no município de Jataí/GO

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Pesquisa exploratória, descritiva: A partir das proposições teóricas acerca do objeto de estudo ANA como foco de análise, mediante bibliografia e documentos que legitimam o programa, se buscará interpretar o fenômeno tendo como suporte de análise a pesquisa de campo.

Pesquisa campo: proposição carece de pesquisa empírica com o uso de entrevista, mediante questionário semiestruturado, aos professores que atuam no 3º ano do ensino fundamental 1º fase, no município de Jataí, visando identificar a formação, tempo que exerce a profissão, concepção de alfabetização, função da ANA, as interferências na prática pedagógica, retorno que é dado do desempenho dos alunos, dentre outros. Não serão captadas imagens dos sujeitos participantes da

pesquisa e, de igual forma, não se identificará os sujeitos pesquisados, ou seja, prevalecerá o anonimato dos participantes.

1.3 Salientamos que existem riscos mínimos para os sujeitos pesquisados como, por exemplo, o constrangimento uma vez que terão que fornecer dados relativos as interferências da ANA na prática pedagógica. A identidade dos entrevistados será totalmente preservada no decorrer da pesquisa e depois que esta se encerrar. Os resultados da coleta de dados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG - Regional Jataí.

1.4 Salientamos que o participante não terá despesa alguma ao aceitar participar da pesquisa; **Obs.:** Somente o transporte e a alimentação do participante, quando for o caso, tendo em vista que as ligações ao/à pesquisador/a podem ser feita a cobrar;

1.5 Garantimos sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos (as) participantes. As informações do questionário serão destinadas à análise e o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos.

1.6 Esse termo garante dos seguintes direitos: liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; solicitando ao pesquisador a qualquer tempo maior esclarecimentos sobre a pesquisa e sigilo das informações que levem a identificação pessoal.

1.7 Garantimos a expressa liberdade do/a participante em se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento como o questionário que está na pesquisa;

1.8 A divulgação dos resultados serão tornados públicos, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém o anonimato daqueles participantes que se sentirem a vontade em participar da pesquisa, será garantida.

1.9 Informamos que o/a participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) em caso de dano advindo da pesquisa, em cumprimento à Resolução 466/2012.

1.10 Os dados coletados ficarão arquivados pelo prazo de **cinco anos** na UFG-Regional Jataí. O arquivamento faz-se necessário para investigações futuras, pois se poderá realizar novas análises a partir do material coletado. A divulgação dos resultados serão tornados públicos, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém **o anonimato** daqueles participantes que se sentirem a vontade em participar da pesquisa, será garantida. Declaramos que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Neste caso pedimos que assinale abaixo autorizando ou não o seu consentimento para a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras. Se não autorizar o seu material não será arquivado.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, **autorizo** a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que a guarda dos meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas **não autorizo** a guarda do material em banco de dados;

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e seus impactos na prática pedagógica dos professores do 3º ano do ensino fundamental na cidade de Jataí/GO”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Náfren Ferreira Lima sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí..... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

ANEXO A- Escala de leitura

Nível 1 (até 425 pontos) Elementar	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos) Básico	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativa e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade do texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. • Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos) Adequado	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e textos de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto, o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: • Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. • Identificar o referente de pronome possessivo em poema, o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. • Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gênero como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: Editado pela autora, a partir dos dados disponíveis em INEP (2015).

ANEXO B - Escala de escrita

Nível 1 (menor que 350 pontos) Elementar	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 (maior ou igual a 350 e menos que 450 pontos) 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 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos) 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 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos) Adequado	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 (maior ou igual a 600 pontos) 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: Editado pela autora, a partir dos dados disponíveis em Inep (2015).

ANEXO C – Proficiência em Matemática

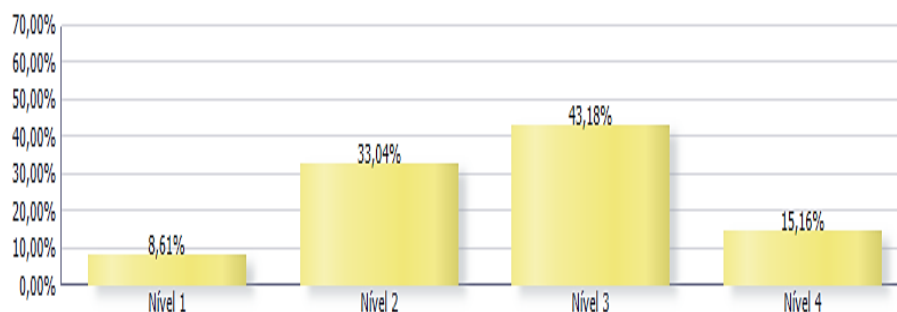
Nível 1 – Elementar (até 425 pontos)	Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial; Contar objetos dispostos em forma organizada ou não; Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.
Nível 2 – Elementar (maior que 425 até 525 pontos)	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.
Nível 3 – Adequado (maior que 525 até 575 pontos)	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.
Nível 4 – Adequado (maior que 575 pontos)	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 semanas).
--	---

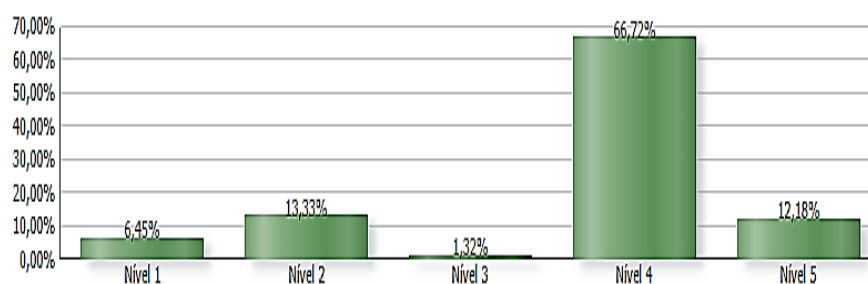
Fonte: Editado pela autora, a partir dos dados disponíveis em Inep (2015).

ANEXO D- Painei Educativo Municipal de Jataí/GO

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Leitura (prova objetiva)



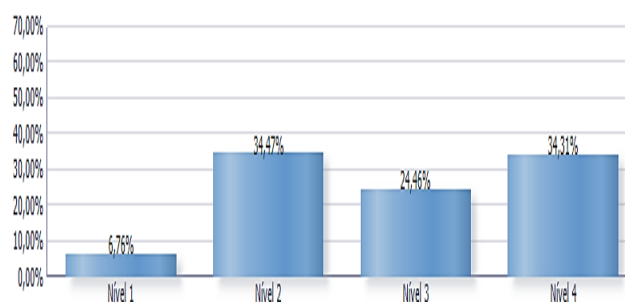
Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Escrita (prova discursiva)



Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Matemática

Os resultados dos testes de aprendizagem realizados em seu Município/Estado são apresentados em uma Escala de Proficiência*, composta por níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência. Significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. Nos Quadros abaixo, registra-se a distribuição percentual dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de seu Município/Estado por nível da Escala. No caso dos resultados de Escrita, cabe ressaltar que o processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares.

* Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.



ANEXO E- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A Avaliação Nacional da Alfabetização(ANA) e seus impactos na prática pedagógica dos professores do 3º ano do Ensino Fundamental na cidade de Jataí/GO

Pesquisador: NAFREN FERREIRA LIMA **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 70563717.4.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Jataí - Unidade Jatobá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER Número do Parecer: 2.296.105

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e seus impactos na prática pedagógica dos professores do 3º ano do Ensino Fundamental na cidade de Jataí/GO. Pesquisador Responsável: NAFREN FERREIRA LIMA. CAAE: 70563717.4.0000.5083. Instituição Proponente: Campus Jataí - Unidade Jatobá.

Este projeto de pesquisa está relacionado com a alfabetização, tendo como objeto de investigação a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A pesquisa estará delimitada dentro das escolas municipais urbanas da cidade de Jataí, na qual investigará a seguinte questão: Quais são os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização na prática pedagógica dos professores no município de Jataí-GO? São objetivos do projeto: Investigar quais são os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na prática pedagógica dos professores no município de Jataí/GO; Conhecer e analisar as principais avaliações externas implementadas para a primeira fase do ensino fundamental com ênfase na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Problematicar a ANA na prática pedagógica do professor; Analisar os impactos da ANA na prática pedagógica do professor.



A pesquisa será de cunho exploratório quantitativo e qualitativo. Como procedimentos se utilizarão a pesquisa documental empírica, analisando documentos da ANA local/regional e entrevista/questionário com perguntas semiabertas aos participante

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar quais são os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na prática pedagógica dos professores no município de Jataí/GO.

Objetivo Secundário:

Conhecer e analisar as principais avaliações externas implementadas para a primeira fase do ensino fundamental com ênfase na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);

Problematizar a ANA na prática pedagógica do professor; Analisar os impactos da ANA na prática pedagógica do professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não há. A pesquisador afirma que não há riscos, porém no TCLE está garantido o sigilo do participante.

Benefícios:

Buscar-se-á a partir dos dados coletados e analisados, socializar os resultados junto à comunidade da rede municipal, publicação em periódicos qualificados, além de divulgação em eventos científicos regionais e nacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será de cunho exploratório quantitativo e qualitativo. Como procedimentos utilizarão a pesquisa documental empírica, analisando documentos da ANA local/regional e entrevista/questionário com perguntas semiabertas aos participante. Entrevistados 35 professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:



- Folha de rosto devidamente assinada.

TCLE: garantiu direito a indenização em caso de dano advindo da pesquisa; consta o telefone do pesquisador com possibilidade de ligação a cobrar; consta o telefone e identificação do CEP/UFG; informou que o participante não terá despesas decorrentes da cooperação; assegurou a liberdade do/a participante não responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento

- - Apresenta instrumento de coleta de dados;

- Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, smj deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEPUFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para fevereiro de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_950161.pdf	23/09/2017 08:40:52		Aceito
Outros	CARTA_PENDENCIAS.pdf	23/09/2017 08:35:44	NAFREN FERREIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento	TCLE_MODIFICADO.pdf	23/09/2017 08:33:56	NAFREN FERREIRA LIMA	Aceito

/ Justificativa de Ausência				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/06/2017 21:34:45	NAFREN FERREIRA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	29/06/2017 21:30:08	NAFREN FERREIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Documento.pdf	29/06/2017 21:14:33	NAFREN FERREIRA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 25 de Setembro de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)