



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ATEUMICE MARIA DO NASCIMENTO

POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO
RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): IMPLICAÇÕES SOBRE O COTIDIANO
ESCOLAR

PICOS - PI
2019

ATEUMICE MARIA DO NASCIMENTO

**POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO
RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): IMPLICAÇÕES SOBRE O COTIDIANO
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito final para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dra. Luísa Xavier de Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Campus Senador Helvídeo Nunes de Barros
Biblioteca Setorial José Albano de Macêdo
Serviço de Processamento Técnico

N244p Nascimento, Ateumice Maria do.

Políticas de implementação da Avaliação Nacional do
Rendimento Escolar (ANRESC): implicações sobre o cotidiano
escolar / Ateumice Maria do Nascimento. – 2019.
93 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)
– Universidade Federal do Piauí, Picos, 2019.
“Orientação: Profa. Dra. Luisa Xavier de Oliveira”

1. Avaliação educacional – Picos (PI). 2. Rendimento escolar
– Picos (PI). 3. Políticas educacionais. 4. Prática pedagógica. I.
Título.

CDD: 370.710

ATEUMICE MARIA DO NASCIMENTO

**POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO
RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): IMPLICAÇÕES SOBRE O COTIDIANO
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Apresentado em 09 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dra. Luísa Xavier de Oliveira - UFPI
(Orientadora – UFPI/CSHNB)



Prof.^a. Dra. Maria da Conceição Rodrigues Martins
(UFPI/CSHNB)



Prof.^a. Dra. Maria Cezar de Sousa
(UFPI/CSHNB)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos nove (09) dias do mês de dezembro de 2019, às 17:00 hrs, na sala 824, da Universidade Federal do Piauí, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a defesa de Monografia de **ATEUMICE MARIA DO NASCIMENTO** sob o título “**POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): IMPLICAÇÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR**”

Banca constituída pelas professoras:

Prof ^ª . Dr ^ª Luísa Xavier de Oliveira Universidade Federal do Piauí	Orientadora
Prof ^ª . Dr ^ª Maria Cezar de Sousa Universidade Federal do Piauí	Examinadora
Prof ^ª . Dr ^ª Maria da Conceição Rodrigues Martins Universidade Federal do Piauí	Examinadora

Deliberou pela aprovação da candidata, tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe média aritmética de 10,0.

Picos (PI) 09 de dezembro de 2019.

Orientadora: Luísa Xavier de Oliveira
Examinadora: Maria Cezar de Sousa
Examinadora: Maria da Conceição Rodrigues Martins

Dedico este trabalho: a **José Rodrigues Martins de Moura** (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao melhor exemplo de ser humano, pai, amigo e incentivador que mesmo não estando mais aqui permanecerá sempre tão vivo em mim. Obrigada pela honra de ser sua filha.

A minha mãe Mariêta por todas as contribuições humanas.

Obrigada em especial, ao meu irmão gêmeo Augusto Théo pela irmandade, compreensão, prestatividade e laços afetuosos. Amo você!

Agradeço também a todos os meus professores que da Educação Básica ao Ensino Superior mediatizaram conhecimentos e fazem o Ensino Público que é tão importante nesse país acontecer. Em especial, as professoras Jussandra e Maria Dionésia que foram corresponsáveis pela minha alfabetização, incentivadora ativa e corretora das minhas redações no Ensino Médio respectivamente.

No Ensino Superior destaco a minha gratidão a todos aqueles que acarretaram contributos marcantes ao meu processo formativo em evidência às professoras Cristiana Barra pela condução dos seus ensinamentos leves e harmoniosos; Maria César por todas as orientações de Estágio e exemplo de postura ética entre o dito e o de fato efetivado; Maria da Conceição pelos diálogos em torno da didática, arte e formação de professores, bem como as orientações e acompanhamento em todas as atividades que versava sobre o Programa Residência Pedagógica; Ada Raquel pelos primeiros entendimentos sobre a pesquisa científica.

Em especial, agradeço, a minha professora orientadora Luísa Xavier de Oliveira por me apresentar tão bem à área das Políticas Públicas Educacionais, pela humildade e competência com que sempre conduziu todos os processos de orientações tão ativos, frequentes e produtivos. Obrigada por fazer parte dessa caminhada o tornando mais marcante e significativa, tenha a certeza que palavras não definem a minha gratidão, admiração e afeto.

Agradeço de modo notável a Fernanda Moura Martins e família pela amizade estabelecida, parceria e cuidado frequente.

Concluindo, sou grata ao auxílio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, pelo auxílio financeiro e aprendizados proporcionados ao longo dessa trajetória.

A Deus por possibilitar-me aprendizagens e todos aqueles que contribuíram para a efetivação desse trabalho (interlocutores da pesquisa).

*“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou
o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o
que era antes”.*
(Marthin Luther King)

RESUMO

Na presente pesquisa o cerne de todo o processo buscou-se respostas a seguinte questão problema: *quais as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) / Prova Brasil na prática pedagógica de duas instituições de ensino da cidade de Picos-Piauí?* Para tanto, elencamos objetivo geral: investigar as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da ANRESC na prática pedagógica das instituições de ensino, bem como identificar a política de avaliação presente na ANRESC; conhecer as características e os elementos que compõe a ANRESC; identificar a formação dos professores na utilização dos resultados fornecidos pela ANRESC e compreender as implicações ocasionadas na prática pedagógica dos professores em relação a aplicabilidade da ANRESC. Ademais estabelecemos prováveis hipóteses iniciais de que ocorrem: centralização de estudos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática em detrimento as demais disciplinas que compõe o currículo escolar; ausência de formação docente diante dos resultados fornecidos pela ANRESC; pressão de responsabilidade sobre os sujeitos educativos (professores, coordenadores, gestores, direção e secretária de Educação) por bons resultados; percepções divergentes acerca dos resultados apresentados junto à comunidade escolar, em função das possíveis contribuições para a efetivação de um ensino de qualidade. A fundamentação teórica tem respaldo nos estudos de teóricos como: Almeida (2005), Alvarse, Machado e Bravo (2013), Bonamino e Sousa (2012), Brooke (2006; 2012), Brooke e Soares (2008), Brooke e Cunha (2011), Freitas (2013), Horta Neto (2010); Soares e Alves (2013), Oliveira (2016) dentre outros. Refere-se a uma abordagem de pesquisa qualitativa com enfoque descritivo que fez uso de questionário e entrevista semi estruturadas. Para análise fizemos uso da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977) e Franco (2012). A partir dessa investigação, os dados evidenciaram que a política implementada Anresc se configura como um exemplo de segunda geração de avaliação, *low stakes* ou branda, tendo em vista que, não ocorrem articulações com consequências diretas para as escolas e sujeitos que nelas atuam. No decorrer do processo empreendeu aportes sobre as percepções da Anresc no cenário local, bem como, constatou fragilidades, lacunas não preenchidas e equívocos na prática real do fazer educativo/pedagógico.

Palavras chaves: Avaliação. Política de responsabilização (*accountability*). Implicações.

ABSTRACT

In the present research, the core of the whole process sought answers to the following problem question: what are the implications caused by the applicability of the National School Performance Assessment (ANRESC) / Prova Brasil in the pedagogical practice of two educational institutions in the city of Picos-Piauí? Therefore, we list the general objective: to investigate the implications caused by the applicability of ANRESC in the pedagogical practice of educational institutions, as well as to identify the evaluation policy present in ANRESC; know the characteristics and elements that make up ANRESC; identify teacher training in the use of results provided by ANRESC and understand the implications of the pedagogical practice of teachers regarding the applicability of ANRESC. In addition we establish probable initial hypotheses that they run: centralization of studies in the subjects of Portuguese language and mathematics to the detriment of the other subjects that compose the school curriculum; lack of teacher training given the results provided by ANRESC; pressure of responsibility on the educational subjects (teachers, coordinators, managers, direction and secretary of education) for good results; divergent perceptions about the results presented to the school community, due to the possible contributions to the accomplishment of a quality teaching. The theoretical foundation is supported by studies of theorists such as: Almeida (2005), Alvarse, Machado and Bravo (2013), Bonamino and Sousa (2012), Brooke (2006; 2012), Brooke and Soares (2008), Brooke and Cunha (2011), Freitas (2013), Horta Neto (2010); Soares and Alves (2013), Oliveira (2016) among others. Refers to a qualitative research approach with a descriptive approach that used a semi-structured questionnaire and interview. For analysis, we used the technique of content analysis by Bardin (1977) and Franco (2012). Thus, the data showed that the policy would implement Anresc as an example of a second generation evaluation, low stakes or mild, considering that there are no articulations with direct consequences for the schools and subjects who work in them. During the process it undertook contributions on Anresc's perceptions in the local scenario, as well as found weaknesses, unfilled gaps and misconceptions in the actual practice of educational / pedagogical practice.

Keywords: Evaluation. Accountability Policy. Implications

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Sistema Estaduais de Avaliação.....	29
Quadro 02 - Estados com Política de Responsabilidade Escolar.....	30
Quadro 03 - Linha do tempo da Saeb.....	37
Quadro 04 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental.....	45
Quadro 05 - Matriz de Referência de Matemática 5º ano do Ensino Fundamental.....	46
Quadro 06 - Nível de desempenho na escola Saeb 2017.....	48
Quadro 07 - Nível Socioeconômico dos alunos.....	52
Quadro 08 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	59
Quadro 09 - Categorias e subcategorias da pesquisa.....	65
Quadro 10 - Conhecimentos dos professores sobre Anresc.....	66
Quadro 11 - Experiência com o instrumento Anresc.....	67
Quadro 12 - Adequação série/ano.....	68
Quadro 13 - Formação continuada.....	69
Quadro 14 - Utilização dos dados no espaço escolar.....	71
Quadro 15 - Preparações específicas.....	72
Quadro 16 - Escolha profissional.....	74
Quadro 17 - Exigências por resultados.....	74
Quadro 18 - Competitividade.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Avaliações que compõem o Saeb.....	41
Figura 02 – Estrutura do caderno de provas da Prova Brasil.....	44
Figura 03 – Composição do Saeb em 2019.....	50
Figura 04 – Nova Estrutura de Avaliação do Saeb 2019.....	51
Figura 05 – Três fases da Análise de Conteúdo.....	61
Figura 06 – Delineamento Categorical	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGI	Avaliação Global Integrada
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica
IQE	Índice de Qualidade da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAETO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Tocantins
SADEAM	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCL	Teoria Clássica de Testes
TRI	Teoria Resposta ao Item
SEDUC	Secretária de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO INTERNACIONAL	13
1.1 ORIGENS, TRAJETÓRIAS E CONTROVÉRSIAS DO TERMO “AVALIAR” NO BRASIL	19
1.2 POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR NA ESFERA NACIONAL...	25
CAPÍTULO II – ASPECTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DO SISTEMA PEDAGÓGICO	34
2.1 AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): PERCURSO HISTÓRICO, PRINCÍPIOS, CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS	36
2.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): CADERNOS, MATRIZES DE REFERÊNCIA, DESCRITORES, ESCALA DE APRENDIZAGEM.....	43
2.3 AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): ASPECTOS ATUAIS.....	48
CAPÍTULO III – PERCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC)	54
3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE PESQUISA.....	55
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	56
3.3 CONTEXTO E INTERLOCUTORES ENVOLVIDOS.....	58
3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	60
3.5 ANÁLISE DOS DADOS: OS ACHADOS DA PESQUISA.....	64
3.5.1 Anresc e conhecimento docente	65
3.5.1.1 Saberes dos professores sobre a Anresc	65
3.5.1.2 Experiências mediatizadas pela Anresc	67

3.5.1.3 Adequação na série/ano	67
3.6.1 Anresc e formação docente.....	68
3.6.1.1 Formação continuada	68
3.7.1 Anresc e prática pedagógica.....	70
3.7.1.1 Mobilizações no espaço escolar.....	70
3.8.1 Anresc e as implicações no espaço escolar	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	

INTRODUÇÃO

O termo avaliar é algo frequente, que está sempre ainda que implicitamente presente na vida das pessoas, pois estamos constantemente definindo e estabelecendo critérios com base na subjetividade e na forma como vivemos e convivemos na sociedade. Quando destinamos um olhar para o processo de escolarização logo, percebemos que o termo ocupa lugar central seja, quando se refere à perspectiva de avaliar a aprendizagem dos alunos (sala de aula), avaliação institucional (escola) ou até mesmo a avaliação educacional (efetivada pelo país, Estado ou Município). Todas elas realizando um regime colaborativo ou desarticulado possuem uma estreita relação e deixam marcas significativas e imprecisões na vida dos indivíduos.

Ainda que possua propósitos diferentes, em certo ponto convergem, tendo em vista buscarem diagnosticar aprendizados e mobilizar-se em busca de melhorias efetivas. Para Freitas (2009) seja no interior da escola, sala de aula ou sociedade o fato é que a avaliação pode se configurar ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça, pois tal termo se constitui como foco central de inúmeras atenções e curiosidades. O seu grande propósito é ofertar subsídios para o planejamento educacional sendo, capaz de compreendê-lo e acarretar contribuições a toda a população em geral por meio da elaboração e efetivação de políticas públicas.

Olhando para o percurso da avaliação constatamos que a sua proliferação teve início no cenário internacional expandindo-se para outros contextos. No Brasil os passos iniciais começaram a serem dados a partir da década de 1930, ganhando fundamentação conceitual e sistematização a partir de 1980, com a propagação dos sistemas de avaliação externa em larga escala, tendo alguns Estados e Municípios adotados políticas de responsabilização escolares específicos.

Nesse contexto, de intensa presença de instrumentos avaliativos externos ou de larga escala ergueu-se o impulso para a presente pesquisa que surgiu a partir da identificação pessoal com a área das políticas públicas educacionais, poucos estudos e entendimentos acerca dessa temática no cenário Picoense no qual, traçamos como ponto norteador desse trabalho o seguinte questionamento: *quais as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) / Prova Brasil na prática pedagógica de duas instituições de ensino da cidade de Picos-Piauí?* No decorrer da pesquisa buscamos respondê-lo bem como, adquirir novos níveis de saberes ainda que introdutórios acerca da temática.

Estabelecemos como objetivo geral investigar as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil na prática pedagógica das instituições de ensino que foi estabelecida pela portaria do MEC de nº 931, de 21 de Março de 2005 e os demais específicos: identificar a política de avaliação presente ANRESC/Prova Brasil; conhecer as características e os elementos que compõe ANRESC/Prova Brasil; identificar a formação dos professores na utilização dos resultados fornecidos pela ANRESC/Prova Brasil; compreender as implicações ocasionadas na prática pedagógica dos professores em relação a aplicabilidade da ANRESC/Prova Brasil.

Para respaldar e alimentar os conhecimentos teóricos a serem discutidos tivemos como base os estudiosos: Almeida (2005), Alvarse, Machado e Bravo (2013), Bonamino e Sousa (2012), Brooke (2006; 2012), Brooke e Soares (2008), Brooke e Cunha (2011), Freitas (2013), Horta Neto (2010); Soares e Alves (2013), Oliveira (2016), dentre outros que contribuíram de forma efetiva nesta investigação.

Para um maior nível de compreensão e organização estruturamos o trabalho do seguinte modo: no Capítulo I apresentamos o contexto histórico e legislativos da avaliação em larga escala, no cenário internacional citando os exemplos do Relatório de Coleman nos Estados Unidos e o Relatório de Plowden na Inglaterra. Abordamos no contexto nacional o tracejado da avaliação nos anos 1930, quando a mesma se iniciou dando ênfase a sua legitimidade a partir dos anos de 1980, bem como caracterizamos as três gerações de avaliação presente no Brasil, a partir da realização dos estudos de Bonamino e Sousa (2006) citando suas características e exemplos de Estados que possui sua própria política avaliativa.

No Capítulo II expomos os aspectos teóricos do sistema avaliativo inicial e atual bem como suas características e objetivos que o permeiam. O Capítulo III remete aos caminhos metodológicos da investigação, refletindo sobre a pertinência da pesquisa em todos os espaços educativos. Além disso, apresentamos a metodologia de análise de dados conforme os estudos de Bardin (1977) e Franco (2012), o contexto dos interlocutores, os instrumentos e procedimentos utilizados e por fim, os achados da pesquisa.

Chegando as considerações finais, apresentamos informações (apurações) obtidas no tracejado dessa investigação científica, bem como, expomos as lacunas, fragilidades e equívocos que permeiam as avaliações externas e provocam implicações ativas na qualidade da educação básica oferecida e vida dos educandos e sociedade como um todo.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO INTERNACIONAL

“Para se desenhar o processo de políticas públicas, é necessário traçar o caminho da ação estatal. É fundamental analisar o funcionário máquina do estado, identificando “os fazedores de política”.
(Elaino Garcia)

A proposta de inserir inovações educacionais expansionistas iniciou-se na década de 1950, com os chamados progressistas¹. Na década seguinte, o governo Federal Norte Americano já lançava uma série de iniciativas em larga escala que ficou conhecida como a “era da adoção”, que se relacionava a recursos e a crença de alterações na realidade vigente até então. Na década de 1960, ficou pronto o denso e difícil “Relatório Coleman” que buscou distinguir relações entre as características das escolas e o desempenho dos alunos. A princípio essa realidade não causou impactos, sendo que as alterações e reflexões só viriam a ocorrer após uma série de estudos de modo subseqüente.

Buscando ofertar uma educação de qualidade, ao mesmo tempo que competir globalmente, o governo do Presidente Reagen na década de 1970, buscava criar as peças que dariam surgimento aos novos padrões educativos almejados. Atenção está que surgiu após, a percepção que educação é indispensável para um povo. De acordo com Brooke (2012, p. 159) “[...] há poucas áreas da vida [...] tão importantes para a nossa sociedade, para o nosso povo quanto as nossas escolas e faculdades”. Embora, alguns trabalhos como:

Behind the classroom door (por trás da porta da sala de aula), de Goodlad et al. (1970), *The culture of the school and the problem of change* (A cultura escolar e o problema da mudança), de Sarason (1971), *Implementing organizational innovations* (Implementando inovações organizações), de Groos et al. (1979), demonstrassem o contrário, do objetivado que era o sucesso da sala de aula (FULLAN, 1997 apud BROOKE, 2012, p. 495).

Em meio às pressões causadas pela busca de igualdade, ao mesmo tempo de significativos investimentos, muitas escolas já compartilhavam da ideia de reforma, porém concomitante gerava a pergunta de como efetivá-las. No ano de 1983, ocorreu a publicação do

¹ Ideário desenvolvimentista que se instalou na década de 1950, partindo da premissa que o avanço em todas as áreas (científica, econômica, social e tecnológica) viabiliza o aprimoramento humano.

relatório nomeado de “Uma Nação em Risco” que a partir, da constatação de resultados não animadores e demonstração de possíveis condições vindouras não muito positivas despertou uma série de inquietações e mobilizações dando, origem a *accountability* (responsabilização).

Na história, das políticas públicas educacionais Anderson (2005 apud BROOKE, 2006) realiza a seguinte distinção entre três categorias: a primeira se constitui burocrática por estar em conformidade com as normas já estabelecidas pela rede de ensino em que o docente trabalha sendo que sua função é apenas cumpri-las; a segunda relaciona-se ao comportamento na profissão, e a terceira se articula com os resultados da escola em que o educador é responsabilizado perante todos e as consequências ocorrem com base no desempenho aferido nos testes.

Nesse escrito, trataremos da *accountability school*², pois é está que tem colocado o desempenho dos alunos no centro das atenções como objetivo principal do trabalho desenvolvido e legitimando a utilização das avaliações em larga escala ou externas³ como uma possibilidade de averiguar a eficácia da instituição, o papel dos professores e ser usadas como instrumentos de reforma, monitoramento e mudanças futuras (BROOKE, 2012). Em Brooke e Cunha (2011, p. 22) vamos encontrar a seguinte reafirmação:

A *accountability* no contexto educacional significa acima de tudo associação entre os resultados da aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos. O grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo de indução pode ser calibrado de acordo com o tipo ou seriedade das consequências.

Em meio à concretização de algo, há fatores na qual Brooke (2006, p. 380) cita que os ingredientes básicos dos sistemas implantados em inúmeros países são a autoridade, a informação, os padrões e as consequências e completa:

1. A decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. O uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. Os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. Os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências) (op. cit., 2006, p. 380).

² Instituições escolares prestam conta do trabalho que vem desenvolvendo e com base nos mesmos podem receber recompensas, penalidades ou até mesmo terem suas ações encerradas.

³“Denominadas de externas por serem definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas ou mesmo das redes avaliadas” (ALVARSE, MACHADO E BRADO, 2013, p. 193).

Os movimentos iniciados na década de 1980 e começo da década de 1990 ampliaram e modificaram totalmente o campo da educacional, tendo em vista que a avaliação assumiu novos formatos e proporções desde que a educação ganhou espaço privilegiado e passou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais, a partir da Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtien, na Tailândia na última década mencionada. Para Brooke (2012, p. 333):

A década de noventa caracterizou-se pela dedicação de tempo, talento e recursos importantes às tarefas de modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, oferecer a todos iguais oportunidades de acesso e uma educação de qualidade, fortalecer a profissão docente, aumentar o investimento educacional e abrir os sistemas de educação e ensino às demandas da sociedade.

O primeiro passo inicial havia sido dado, ao instaurar uma nova forma de gestão e organização, porém, a falta de acompanhamento sistemático, iniciativas limitadas não trouxeram avanços exacerbados tão rapidamente, afinal a implantação de algo e valorização não é algo fácil por envolver uma série de quesitos em que nem todos participaram efetivamente e ativamente. Sobre essa questão Brooke (2012, p. 464) expõe que:

Apesar do evidente interesse dos cidadãos em receber uma melhor oferta educacional, ao longo dos anos noventa, a categoria de atores que efetivamente pressionou para que se dessem mudanças específicas, foi bastante limitada. Em geral, as iniciativas surgiram de especialistas do setor provenientes de organizações nacionais e internacionais de funcionários públicos responsáveis por reformas macroeconômicas em alguns casos, de presidente e do pessoal do governo.

A partir de 1996, ocorre a inclusão de reformas na agenda de muitos países mesmo sem muita clareza dos avanços sucessivos. Realizando pensares e tentativa de legitimação legal não tão rápidos no ano de 2002, no governo de George Bush a Lei “Nenhuma criança deixada para trás” (*Child Le Behind*), é implantada nos Estados Unidos, buscando dar uma atenção diferenciada aos dados e sua utilização, bem como, os alunos com baixos níveis de desempenho escolar. Com seus princípios definidos partilhava do pressuposto de que era necessário instigar mais os alunos com um ensino mais desafiador, remunerar melhor os professores e acompanhar mais de perto todos os envolvidos, dando origem e surgimento das “avaliações de larga escala”

⁴que aguça na contemporaneidade inúmeros debates. Sobre maiores níveis de acompanhamento, Brooke (2012, p. 145) afirma que “para melhorar os resultados da educação, é preciso, primeiro estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa ou ano em termos de conteúdo e nível de proficiência mínima e ao fazê-lo, aumentar o nível de expectativas e exigências”.

Todos os movimentos se articulavam com a meta de se constitui uma nação desenvolvida e nada mais coerente do que investir no setor educativo para isso, buscavam não se estagnar no passado, mas criar um novo referencial de futuro promissor. Surgindo nessa dinâmica de remodelamento autores defensores e opositores da ideia de responsabilização escolar.

Os discursos dos estudiosos oscilam entre dois extremos: de um lado, estão os críticos que buscam investigar os reflexos da reforma política na organização da educação e do ensino; de outro, os que defendem sua implementação e aprimoramento, como meio de responsabilização dos profissionais e a suposta melhoria da qualidade educacional (SOARES E ALVES, 2013, p. 446).

Freitas (2013) defende ideias contrárias a respeito da *accountability* que ele nomeia de verticalizadas, dado que a educação não pode ser vista como uma mercadoria e possibilidade de faturamento em que uma empresa expõe a situação concreta, convoca outra para realizar mediações e caso os resultados esperados demorem a surgir outra é imediatamente convidada a comparecer. E nesse processo ele não defende as formas de relacionamentos fragmentados em que há pressão, ganhos e perdas. No entanto, o mesmo não se posiciona contra a existência da *accountability* (responsabilização) em diferentes contextos, mas sim anexada à avaliação, confusão com o mercado e restrição aos centros de estudos e academias, em razão de considerar que, suas realizações devem ser usadas para orientar os novos rumos das futuras gerações, não concordando com a sua lógica de funcionamento que estabelece perdedores e ganhadores.

Ao defender essa premissa Freitas (op. cit., p. 361) defende que “na área da educação não existe ganhador e perdedor. A área da educação é área de direito, e área de direito não existe ganhador e perdedor”. Ainda complementa afirmando que não é difícil, posicionar-se que reformulações curriculares não podem ser centradas em interesses políticos e lógica de mercado

⁴São utilizadas para mensurar o nível de desempenho escolar nas disciplinas de língua portuguesa e matemática através de testes padronizados, assim como, criar mecanismos de certificação, bonificação salarial, prestação de contas, diagnóstico da qualidade do ensino que os sistemas de ensino ofertam a sociedade podendo, sofrer sanções ou recompensas a partir dos resultados evidenciados (BROOKE, 2006).

e sim, mediatizar mudanças válidas a todos os grupos sociais e população em geral, acreditando que a educação deve transformar gerações.

Consoante a esse pensamento Alvarse, Machado e Bravo (2013, p. 194) sintetizam que as avaliações em larga escala são restritas por “focar suas provas em língua portuguesa e matemática que, apesar da importância relativa aos processos escolares, não são suficientes para permitir uma avaliação de um sistema de ensino, pois demanda outros expedientes”. Tal crítica do ensinar voltado para as disciplinas que são avaliadas nas avaliações externas (português e matemática) podem sair facilmente de pauta desde que todas as áreas passassem a ser mensuradas, juntamente com estas que se configuram como suporte para todos os outros conhecimentos, porém, a complexidade aumentaria significativamente.

Entre as idas e vindas do seu caminhar na conjuntura internacional os que se sugeriram mudanças foram os ministros das finanças que nada tinham a ver com a educação, já na conjuntura nacional diverge, uma vez que, foram os ministros da educação que tiveram ao longo do desenvolvimento do seu trabalho o dever de acompanhar e criar medidas diversificadas em prol de avanços (BROOKE, 2012). Porém, para que algo seja implementado e bem posto na prática é necessário, que todos colaborem do pensar conjunto de sua validade, caso contrário, não serão bem aceitas e concretizadas, tendo em vista que envolve um jogo de poder, relações e independem da singularidade. Colaborando com esse pensamento Vieira (2007, p. 57) defende que “existem tendências históricas que vão se configurando e que independem da vontade de gestores da ocasião”.

Na conjuntura americana, as políticas de responsabilização embora tenham ganhado visibilidade de fato nos anos 2000, possuem mais de cinquenta anos de estudos, devido a sua iniciação na década de 1983, na qual Kane e Staige (2002 apud FREITAS, 2013, p. 359) caracterizam que “os testes para estudantes e eventualmente também professores; divulgação pública do desempenho; recompensa e sanções com os três elementos de um sistema *accountability*”. Para Brooke (2012, p. 500) “atingir maioria não significa atingir a maturidade, mas sim que as pessoas estão definitivas e seriamente participando do jogo. À medida que isso acontece, o trabalho se torna mais analítico e voltado para a prática”.

Entre os países que adotaram as reformas em larga escala, desde que os governos passaram a se preocupar em coletar e divulgar as estatísticas que retratassem o funcionamento do sistema educacional, o Chile foi um dos pioneiros ao contar com o *Sistema Nacional de Medición de Calidad de la Educación* (SIMCE) em 1988.

Os efeitos da busca por ordenamento, através do Relatório Coleman (1966) realizado pelos Estados Unidos, que recebeu esse nome devido, a dedicação de um dos seus principais pesquisadores em realizar a extensa pesquisa intitulada de “Igualdade de Oportunidades Educacionais” surge desmitificando mitos e inserindo novas reflexões ao assumir, um viés sociológico e demonstrar “o papel da escola e sua influência na formação de uma sociedade mais igualitária” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15). Ao mesmo tempo em que a distribuição divergente dos Estados Unidos relacionado às oportunidades educativas causa implicações nos aprendizes “diferenças socioeconômicas entre alunos são responsáveis pelas diferenças no seu desempenho” (op. cit. 2008, p. 15).

Já no ano seguinte 1967, a Inglaterra, apresenta a sociedade o estudo nomeado de Relatório Plowden, que realizou análise com uma ampla propensão a partir de uma nova perspectiva. A pesquisa centrou-se mais na escola primária e sua relação com a família e aquisição de conhecimentos constatando que a escola é a solução para os problemas das grandes cidades e que os alunos desprivilegiados deveriam ser postos a frente, pois somente assim, poderia equalizar a sociedade (BROOKE; ALVES, 2008).

Essas pesquisas colocaram o termo eficácia no interior dos questionamentos acerca das potencialidades dos países se desenvolverem amplamente. E levou na década de 1997 a 2000, países como os Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Finlândia a aderiram a política responsiva escolar em grandes proporções, em razão de identificarem que excelentes docentes e um ensino inspirador não deveriam se configurar como características individuais e restritas, mas sim, como uma regra geral e que todos independentemente de suas particularidades poderiam aprender e se desenvolver.

O slogan “Todos podem aprender” da *National Center for Education Statistic* (1993 apud BROOKE, 2012) expressava a ideia de que todos os alunos, ou ao menos a maior parte deles poderiam compreender e dominar maiores níveis de habilidades disciplinares, caso não o façam a razão não é, a incapacidade de aptidão discente e sim, a forma como o ensino vigora e ao mesmo tempo cobrar mais desafios. Sendo que os dois primeiros realizaram a exportação de seus modelos para o resto das nações por compartilharem a antiga crença advinda da Teoria do Capital Humano⁵ que competitividade econômica é benéfica e amplia o nível de qualidade na educação. Decker (2010, p. 02) descreve que “atualmente dezesseis países realizam avaliações

⁵ Formalizada na década de 1950 e exposta ao mundo por Schultz na década seguinte parte do princípio que quanto maior os investimentos em determinadas habilidades maior será o capital humano e enriquecimento de uma nação (CABRAL, SILVA E SILVA, 2016).

censitárias ou amostrais na América Latina. O Chile avalia regularmente de forma censitária alunos das séries selecionadas assim como México, Colômbia e Brasil”.

Brooke (2006) observa que nos Estados Unidos houve um predomínio mais denso, entusiasmo, estipulação de padrões curriculares, regras, metodologias para a publicação de resultados e acompanhamento mais rigoroso. Já na Inglaterra, em decorrência da criação de um currículo comum pelo partido conservador não levava em consideração as diferenças socioeconômicas e aprendizagens prévias do alunado. As reações foram negativas e ocorreu a perda do entusiasmo pela comunidade acadêmica e autoridades educativas. No Brasil os responsáveis pela pressão de uma proposta de avaliação em larga escala foram o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), passando para o chão da escola e governo Federal.

Assumindo contornos próprios, podemos citar como exemplo de primeiras experiências avaliativas em larga escala no Brasil, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) que foi estabelecido pelo Decreto nº 85.287, de 23 de Outubro de 1980, destinado aos Estados do Pernambuco, Piauí e Ceará que destacaram o nível de desempenho real encontrado em relação à sociedade brasileira. Ampliada posteriormente para todo o país com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (SAEP).

No ponto a seguir discutiremos a trajetória da avaliação no Brasil, observando a origem, trajetória e controvérsia do termo Avaliar.

1.1 ORIGENS, TRAJETÓRIAS E CONTROVÉRSIAS DO TERMO “AVALIAR” NO BRASIL

Inicialmente se faz crucial predizer que o termo “avaliar” surge relacionado a uma perspectiva de medição quando já se utilizava do critério medida para selecionar os melhores soldados para o exército, posteriormente se expandiu para a utilização de testes buscando certificar se o que estava sendo ensinado havia também se configurado em aprendizagem. Caminhando na história na década de 1950, Ralph Tyler propõe alterações na abordagem utilizada propondo variações nos procedimentos com base em um “ensino por objetivos”, buscando oferecer recursos metodológicos aos educadores que pudessem caminhar para o sucesso e não para o fracasso. Preocupação essa que surgiu após, observar a realidade norte-americana que reprovava mais do que aprovava (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011a).

Ralph Tyler (1950) se tornou um defensor e propulsor da expressão “avaliação da aprendizagem escolar” em oposição aos exames escolares. Período este posterior, ao processo

industrialização no Brasil, que ganhou visibilidade, em razão das crescentes mudanças em todos os setores da sociedade que desde então, tinha passado a exigir novos modelos de sujeitos escolarizados para atuar na mesma que se tornava mais complexa à medida que buscava se tornar globalizada. Com uma significativa quantidade de indivíduos frequentando ambientes escolares tinha se tornado necessário verificar o nível de conhecimentos adquiridos.

Terminologia essa que já havia sido sugerida por modificações através de estudiosos como: John Dewey (1930) e Maria Montessori (1940) porém as alterações não foram rapidamente postas em prática, nem alteradas nos documentos oficiais. No cenário brasileiro, que como sempre realiza processos de iniciação tardios se comparados a outros países, somente na década de 1960, com a chegada do tecnicismo é que destina um olhar diferenciado ao campo da avaliação educacional, em geral focando particularmente na aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 4. 024/61 é que ocorre a adoção da nomenclatura de sistemas de exames, passando por alterações na segunda LDB de nº 5. 692 de 1971, já que entrou em vigor o termo aferição de conhecimentos. Somente após anos e uma série de debates é que surge a terceira LDB de nº 9.394/96 vigentes na atualidade que inclui finalmente o termo avaliar, que efetivamente ganha legitimidade como campo de estudos e pesquisas.

Estudioso da área, Luckesi (2011a) pontua que ainda há uma falta de clareza e rigorosidade metódica quanto há utilização dos termos no nosso país que se relaciona intimamente com a replicação de condutas arraigadas a nossa história de vida; as relações micros sociais de disciplinamento e poder; herança de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e o contexto histórico-social. Tais pensares faz com que haja o predomínio de uma pedagogia tradicional, em decorrência de apenas termos alterado a redação e não nossas condutas, que se relacionam com a metodologia implantada pelos jesuítas, através do *Ratio Studiorum*, quando os mesmos chegaram no país em 1549 e iniciaram um processo que pode ser considerado as primeiras ações educativas no país, embora estivesse mais direcionado a um processo de catequização dos povos indígenas. Segundo Luckesi (op. cit., p. 211):

A compreensão e a mudança dos conceitos são importantes, porém significam muito pouco ante a necessidade da mudança de condutas. Compreender intelectualmente é o ponto de partida para as mudanças, porém permanecer só nessa compreensão é muito pouco para proceder as mudanças necessárias. Importa compreender e ao mesmo tempo agir.

A utilização de determinados termos e a concretização de outras ações compactuando da reflexão de Freire (1996) representa uma incoerência pedagógica. É necessário que todos os profissionais que trabalham com o processo educativo de fato saibam avaliar seus educandos para que a mesma represente possibilidades de conhecimentos e intervenções em busca de um processo de ensino-aprendizagem que de fato viabilizem o objetivo máximo que é a aprendizagem dos sujeitos elevando a novas categorias do saber. Para tal devem sempre realizar uma retrospectiva referente a todo o trabalho educativo que estão desenvolvendo, uma vez que, a mesma deve estar harmoniosa com os objetivos que a princípio foram elencados. Sobre a avaliação Libâneo (1994, p. 196) que embora, hoje realize estudos mais voltados para o campo da didática já descreveu que:

A avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí orientar a tomada de decisões em relação as atividades didáticas.

A respeito de verificações do saber de forma mais recente Luckesi (2011a, p. 296) sintetiza da seguinte maneira:

Os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo as especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação. Elas definem os resultados almejados, e, então, a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não e, com que qualidade.

O avaliar vai muito além de somente realizar provas e atribuir um número quantitativo, professores podem e devem utilizar diferentes estratégias que melhor possa viabilizar os objetivos. Fazendo isso, a partir da sua formação acadêmica, experiência profissional e necessidades efetivas dos seus educandos que podem ser percebidas, posterior, a etapa diagnóstica. Nesse sentido, a distinção entre (exames X avaliação) se faz relevante, em decorrência do primeiro termo citado apresentar as seguintes características: centra-se no passado, prezando o problema, com foco no produto, simplificando a realidade, pontuais, seletiva, excludente, autoritária, classificatória, antidemocrática; e o segundo diverge tem como ponto: o presente com um olhar voltado para o futuro, à solução do problema, processo de construção do conhecimento, complexidade da realidade, não pontualidade nas suas ações, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica (LUCKESI, 2011a).

A realização de práticas avaliativas está presente ao longo da vida e no campo educacional, não poderia ser diferente está presente nos sistemas de ensino, escola e sala de aula. Sobrinho (2003, p. 15) destaca que “é na educação que a avaliação encontrou o seu espaço privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo”.

Frente às mazelas encontradas no decorrer do processo de escolarização que se articula com fatores da vida humana, uma vez que, os únicos seres capazes de se educar são os seres humanos por possuírem capacidade racional como: presença mínima de condições que viabilize de fato o exercício pleno cidadania na sociedade; omissão do acompanhamento dos pais; falta de valorização da educação por parte de alguns sujeitos; ausência de recursos pedagógicos e bibliotecas; práticas contínuas de capacitação profissional; aviltantes salários destinados a categoria docente bem como, péssimas condições trabalhistas, extensão territorial e especificidades regionais gritantes fazem com que o extraordinário processo de ensino-aprendizagem nem sempre seja bem sucedido e inclusivo, em razão, de critérios previamente padronizados de forma unânime em que todos devem acompanhar o mesmo ritmo de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem tem se relevado um dos grandes problemas do desenvolvimento pedagógico nos diversos níveis e modalidades do ensino, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir a valorização de práticas diversificadas que acompanhem o aluno em seus progressos de aprendizagens e forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico, na perspectiva de inclusão e emancipação (LUZ, 2010, p. 09).

Nessa conjuntura, o papel do educador vai muito além de somente prover notas quantitativamente ao seu alunado, e sim, de alguém que o inquieta e mobiliza em busca do verdadeiro conhecimento, percebendo que o avaliar não deve ser algo reprovativo e taxativo. Diante disso, se constitui em um tanto complexo e multidimensional, em Hoffmann (2001, p. 114) vamos encontrar o seguinte pensamento:

A relação professor/aluno, via avaliação, é complexa e multidimensional à medida que representa, permanentemente, enviar e traduzir mensagens por ambas as partes. Cada um deles estará sempre interpretando o que houve e o que observa do outro, tanto em relação ao processo de aprender, quanto ao próprio conteúdo da aprendizagem.

Ainda no pensar da autora, a complexidade é existente, pois “necessita ajustar-se aos percursos individuais da aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções” (op. cit., 2001, p. 116). Envolvendo assim, professores, alunos, pais, administradores, gestores e comunidade escolar.

Nesse prisma, não somente o professor é mediador, o texto e o aluno também são e como bons mediadores todos devem buscar sempre utilizar a dialética para que todo o aprendizado se configure relevante e propício a utilização em outros patamares, não se restringindo apenas um contexto, espaço de tempo ou situação, porque se assim acontecer significa que houve apenas memorização. Para Luz (2010, p. 09) “a avaliação deve valorizar a aprendizagem, levando o aluno a aprender, a saber, a questionar, a pensar de forma crítica e consciente”.

Frente à presença constante de critérios avaliativos tanto explícitos como implícitos, ao longo da vida diversos autores fazem menção ao termo avaliar em seus inscitos e poderão ser citados, em razão das suas contribuições, entre eles estão a riqueza do pensamento de estudiosos da área no Brasil como: Hoffmann (2001; 2005) e Luckesi (1998; 2011a; 2011b).

Entre as várias tentativas de definição da avaliação a mais comumente utilizada por Luckesi (1998, p. 33) é “avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Seja no âmbito restrito ao ambiente escolar (avaliação da aprendizagem do aluno) ou em grandes dimensões (avaliação do sistema educacional) o fato é que o avaliar é real, repleto de diferentes direções, preocupações, enfoques descritivos e articulações estando no dia a dia da vida humana e entidades escolares das particulares, as públicas e filantrópicas dentre outras. “A avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2011b, p. 76). O que certamente faz com que na contemporaneidade carregue traços do passado e necessidade de superação dos desafios postos ao longo dos processos construtivos do conhecimento para tanto se faz crucial partir da realidade concreta, estudos teóricos, ações interventivas, variadas metodologias e vereditos.

Em meio a isso, Hoffmann (2005) defende novos enfoques descrevendo a avaliação como: dialética, formativa, mediadora, inclusiva, porém os equívocos diários do trabalho pedagógico se perpetuam, porque “avaliar” vem sendo erroneamente confundido como provas, notas, conceitos, boletins, aprovações e reprovações, instrumentos classificados como provas escritas e exames. Luckesi (2011 b) introduz que não interessa a designação, mais sim, que haja uma aprendizagem bem sucedida.

Nesse conjunto sintetizamos que, avaliação da aprendizagem objetiva fornecer diagnósticos, que viabilize ao professor a superação de eventuais barreiras do processo de ensino-aprendizagem, levando o sujeito aprendiz a adquirir novas categorias do conhecimento. Já a avaliação do sistema busca “elementos para subsidiar políticas e diretrizes adequadas à realidade, nas esferas municipal, estadual e nacional” (BRASIL, 2001, p. 10).

Frente a frente, a presença constante da avaliação em vários espaços e contextos surge instrumentos externos que não objetivam limitar o trabalho pedagógico a partir da década de 1980, embora o interesse do Estado inicial em realizar análise amostral grandiosa mesmo sem muita visibilidade tenha iniciado décadas anteriores (1930). Podemos citar como exemplos: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com seus eixos, transformações e avaliações que o compõem como: A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil.

Sobre a efetivação por divergentes sujeitos Cano (2006, p. 97) diz que “Avaliação interna é desenvolvida por pessoas ou equipes que pertencem ao programa, enquanto a avaliação externa é desenvolvida por consultores ou instituições que não fazem parte do mesmo e que são chamados especificamente com essa finalidade”. O que nos permite refletir que as realizações de ambas muito contribuem por possibilitar a sociedade os dados da educação ofertada já que se refere a um direito crucial e indispensável que ao longo da história educativa no país se configura como um enorme desafio. Horta Neto (2010, p. 89) argumenta que “considero que todos os tipos de avaliação são importantes e que tratam de responder a diferentes necessidades dos sistemas educativos e da vida em sociedade; elas fazem partem do dia a dia do processo educativo”.

Sobre o sistema avaliativo de qualidade, a Constituição Federal de 1988, que finalmente dedicou uma seção inteira ao quesito educacional, discorre no art.206 a importância de um sistema avaliativo e “padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 123). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 no Artigo 13, atenta sobre o aproveitamento da educação, ao normatizar que os docentes se incumbiam de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação

e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 14).

No Art. 9, vem reafirmar tal iniciação, agora voltado para uma perspectiva mais externa, ao pontuar no inciso V e VI respectivamente que:

A união deve incumbir-se de: -coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; - Assegurar processo nacional de avaliação no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2017, p. 05).

Complementando, no Art. 87 a LDB 9.394/96 preconiza que tantos os municípios como Estados, Distrito Federal e União deveriam realizar um trabalho integrativo, ou seja, unir-se por meio, de um sistema nacional avaliativo, em razão da necessidade da educação andar conjuntamente com a aprendizagem, avaliação e decisão para poder orientar as novas ações. Conforme elenca Almeida (2005, p. 09) é necessário “ver mais claro para caminhar mais longe”. Como objeto histórico de análise, prestígio conquistado, implicações e discussões apenas, os sistemas internos criados pela escola não conseguem dar conta de tantas exigências e a prestação de contas surge como uma questão de cidadania e governabilidade (op. Cit., 2005).

Frente à complexidade, amplitude, baixos índices de qualidade do ensino oferecido, recursos destinados a área educativa, cobranças por prestação de contas acerca da eficiência e eficácia do ensino o cenário nacional, assim como os outros países também aderiram as políticas de responsabilização escolar que Bonamino e Sousa (2012) caracterizam no Brasil, em três gerações que é o próximo ponto que discorreremos seguir.

1.2 POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR NA ESFERA NACIONAL

Na conjuntura brasileira, Bonamino e Sousa (2012) pontua três tipos de geração de responsabilização que se sucedem e coexistem entre si, causando diferentes abordagens a instituição escolar e ao currículo que desde que ganharam notoriedade em outros países foram advindas e implementadas. Possuidores de seus próprios objetivos, associam-se também “a promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão de sistemas educacionais” (op. cit., p. 375).

As estudiosas formaliza a seguinte diferenciação analítica: a primeira geração de avaliação possui um caráter diagnóstico, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo; os outros dois modelos que surgem sucessivamente são classificados de segunda geração, denominada de responsabilização branda ou *low stakes* que atribui consequências simbólicas, tendo em vista que, os resultados são divulgados para que os pais possam se apropriar e possam se unir e pressionar objetivando melhorias; já a terceira geração de verificação é classificada como responsabilização forte ou *high stakes* acarretando consequências materiais contempla sanções ou recompensas, bem como mecanismos de remuneração conforme, as normas e metas estabelecidas (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006 apud BONAMINO E SOUSA, 2012).

No Brasil, a primeira geração que assume caráter diagnóstico são aquelas cuja finalidade “é acompanhar a evolução da qualidade da educação” (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 375). De modo geral, os resultados são publicados na internet para consulta pública, mas não são devolvidos para a escola. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado na década de 1990, que ao longo da sua vigência vem despertando estudos se enquadra na primeira geração, em razão, de sua permanente busca de ofertar um diagnóstico da educação básica, e a partir dos mesmos subsidiar na elaboração de políticas públicas educacionais.

Nos documentos oficiais está implícito que o objetivo principal da primeira geração de avaliação é “contribuir para a melhoria da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas a educação básica” (BRASIL, 2001, p. 09). Para Brooke (2006) são os testes de desempenho e questionários que o configura como uma avaliação apropriada para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica.

Em 1987, surgiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que foi substituído pelo SAEB, no entanto, o mesmo não teve tamanha visibilidade e cobertura geral em razão, da sua curta validade. Tal fato faz com que muitos leigos⁶ considerem que o SAEB, tenha sido o primeiro sistema avaliativo implantado nacionalmente.

Se configurando como um marco no cenário nacional o SAEB, ao longo da sua vigência tem passado por alterações significativas. Na década de sua implantação atendia somente as escolas públicas localizadas nas áreas urbanas, voltado a 1º, 3º, 5º e 7º ano do ensino fundamental com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ciências e redação

⁶ Alguém que não tem conhecimento sobre determinado assunto, desconhecedor. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/leigo/>.

respectivamente. Nos três anos seguintes o rendimento dos alunos, perfil e prática docente e o perfil de diretores e formadores da gestão escolar são inseridas e definidas em eixos (BRASIL, 2001).

No ano de 1995 o SAEB, adota o uso da Teoria de Resposta ao Item⁷ (TRI) que avalia o desenvolvimento das habilidades por meio da padronização de testes realizando assim, o acompanhamento evolutivo dos alunos ao longo dos anos. Em 1997, assumiu a roupagem que o configura hoje em dia ao estabelecer as matrizes de referência e descritores⁸.

A articulação dos ministérios da educação e secretarias estaduais foram o que impulsionaram a implantação e reestruturação gradativa ao longo dos anos ocupando a configuração atual de um mecanismo detalhado da qualidade, funcionamento e gerenciamento da educação, que através da aplicação de testes em grandes proporções e aplicação de questionários obtêm um diagnóstico da qualidade de educação e subsidiam na implantação de políticas públicas educacionais que objetivam melhorar e aprimorar a situação em que a prática do saber se encontra.

Fazem parte dessas avaliações: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) popularmente conhecida como Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBA). As junções dessas médias com os dados do Censo Escolar (matrícula, funções docentes, instituições escolares, turmas, rendimento, transporte escolar), compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e estabelecem metas vindouras para as redes de ensino foram inseridas em 2007, bem como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) todos buscando o que pode ser chamado de tracejado reto da educação.

Ainda a respeito do SAEB, Bonamino e Soares (2012) observam que em virtude do seu pilar amostral e da sua pouca ingerência na vida das escolas e no currículo escolar diversos Estados e Municípios criaram seus próprios sistemas dando origem ao que as autoras chamam de segunda e terceira geração de avaliação.

⁷ Se refere a uma metodologia de avaliação elaborada com base nas matrizes de referências que é formado por um conjunto de descritores, previamente estabelecidas para determinadas disciplinas avaliativas, que objetiva que em determinados níveis o aluno tenha desenvolvido habilidades cognitivas, evitando assim, chutes. Um dos vários exemplos que utiliza essa estratégia é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os Estados com seus sistemas próprios de avaliação com por exemplo, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAEE) e o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) (BROOKE, 2006; SOBRINHO, 2003).

⁸ Referem-se a uma associação de conteúdos curriculares a operações mentais buscando averiguar o nível de conhecimento que se encontra os alunos, bem como as habilidades esperadas sucessivamente levando em consideração o que é viável aferir a partir do instrumento em questão (BRASIL, 2001).

Dialogando com Cavaliere e Soares (2015), os mesmos predizem que a universalização do ensino fez com que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pelo governo Federal, estipulasse como meta a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, classifica-o como um exemplo de segunda geração de responsabilização (branda ou *high stakes*) por apresentar como um dos seus pilares o quesito responsabilidade e instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹ de forma simultânea como indicador de qualidade. Por seu intermédio ocorre a distribuição de recursos, ou seja, quanto maior o desempenho dos alunos nas escolas maior será o montante de verbas orçamentárias viabilizando a origem de políticas como o PNE e o Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE).

O processo avaliativo ANRESC/Prova Brasil, que foi instituída pela Portaria Ministerial de n. 9.31 de 20 de Março de 2005, destinada pelo Governo Federal engloba obrigatoriamente todas as instituições educativas públicas que possuem mais de vinte (20) alunos matriculados, cursando o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, lembrando que caso, a instituição possua menos de 25 alunos matriculados pode solicitar a aplicação junto aos órgãos competentes.

Com aplicação feita de forma censitária, a Prova Brasil se centra nas disciplinas de língua portuguesa e matemática com foco na leitura e resolução de problemas respectivamente. O responsável por sua elaboração é o Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com o Ministério da Educação e da cultura (MEC) que têm como objetivo primordial avaliar a qualidade do ensino e aplicar questionários socioeconômicos ao público alvo (BRASIL, 2019). Configurando assim, como mais uma avaliação branda ou *low stakes*, devido, a socialização dos resultados para cada unidade escolar e secretarias de educação participantes em forma de boletim informativo, que deve ser discutido e traçado metas para melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Por ser o objeto de estudo dessa pesquisa será descrita de forma mais detalhada em um capítulo específico logo, após, a explicitação das experiências estaduais brasileiras que possuem seus próprios sistemas de avaliação. Discorrendo exemplos, particulares que se constituem agora na terceira e última geração de responsabilização caracterizadas de grosso modo, como fortes ou *high stakes* por envolver sanções ou bonificações com base nos critérios estabelecidos e desempenho obtidos pelos sujeitos (alunado) no prazo determinado. Consoante a esse pensamento Bonamino e Sousa (2012, p. 375) sublinham que “avaliações de terceira geração

⁹ “O IDEB mede, através do fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e da nota das avaliações externas (ANEB e ANRESC), o desenvolvimento da educação do Brasil, Estados, Municípios e escolas” (OLIVEIRA, 2016, p. 53).

são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas”.

Como forma de criar mecanismos mais detalhado do funcionamento da qualidade da educação em seu próprio Estado, a partir da década de 1990, quando a avaliação passou a ganhar visibilidade na agenda dos governantes, diversos estados passaram a criar seus próprios sistemas avaliativos, na busca de obtenção de uma radiografia mais precisa e próxima da sua realidade concreta.

Para Pontual (2008) essas investidas em larga escala ganharam proporções com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que oferece uma medida padronizada de qualidade realizando agregação entre desempenho de alunos e bonificação docente. Atualmente dos vinte e seis órgãos da federação nacional, dezenove possui instrumentos avaliativos próprios. Fé (2018, p. 18) pontua em sua obra que são os seguintes Estados listados no quadro 01 abaixo:

QUADRO 01:
SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO

	ESTADO	NOME	SIGLA	CRIAÇÃO
01	Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	1992
02	São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP	1996
03	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	2000
04	Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE	2000
05	Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	SAEPE	2000
06	Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas/ Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas	SAVEAL/ AREAL	2001
07	Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS	2003
08	Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	SAERS	2007
09	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ	2008
10	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	2008
11	Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	2009
12	Bahia	Sistema de Avaliação Baiano de Educação	SABE	2010

13	Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	SAEGO	2011
14	Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba	Não possui	2011
15	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI	2011
16	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins	SAETO	2011
17	Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	2012
18	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012
19	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SisPAE	2013

FONTE: FÉ, Virna da C. Moura (2018, p. 18).

Colaborando com o pensamento de Oliveira (2016) que caracteriza como sistema próprio de avaliação que tem como base a política de responsabilização, ao preconizar testes padronizados, divulgação de resultados, padrão de desempenho e premiação, os seguintes sistemas: Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) em 1992, Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) em 1996, Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) ambos em 2000, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em 2008, assumem a abordagem de terceira avaliação por instituírem em sua maioria o Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

Além de realizar a divulgação de resultados, fazendo uso da padronização de testes e premiação. Conforme o exposto no quadro 02 a seguir:

QUADRO 02:

ESTADOS COM POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR

Estado	Nome do Programa	Testes Padronizados	Divulga os Resultados	Padrão de Desempenho	Premiação
AC	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre	Sim	Sim	Sim	Não
AL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas	Sim	Sim	Sim	Não
AM	ISO nas Escolas ¹⁰	Não	Não	Sim	Sim
BA	Sistema de Avaliação Baiano da Educação	Sim	Sim	Sim	Não
CE	Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará	Sim	Sim	Sim	Sim
ES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	Sim	Sim	Sim	Sim

¹⁰ De acordo com estudos realizados por Carneiro e Irfi (2014) o Estado do Amazonas premia as escolas com o Selo ISSO (mediante a qualidade de gestão), sendo que a avaliação ocorre por meio de visitas técnicas realizadas pela Secretaria de Educação.

GO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	Sim	Sim	Sim	Não
MS	Programa Escola para o Sucesso	Sim	Sim	Sim	Não
MG	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica	Sim	Sim	Sim	Sim
PE	Bônus de Desempenho Educacional	Sim	Sim	Sim	Sim
PI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	Sim	Sim	Sim	Não
RJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	Sim	Sim	Sim	Sim
RS ¹¹	Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	Sim	Sim	Sim	Não
SP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	Sim	Sim	Sim	Sim

FONTE: OLIVEIRA, Luísa Xavier de (2016, p. 54).

Para Alvarse, Machado e Bravo (2013), a utilização de instrumentos padronizados e procedimentos de aplicação são existentes, pois somente assim é possível comparar resultados dado as extensas entidades escolares e alunos envolvidos.

É importante discorrer que cada sistema avaliativo possui suas singularidades e que a premiação de acordo com Oliveira (2016, p. 55) trata-se de uma “forma de reconhecer determinada meta alcançada por meio de recurso financeiro ou bônus aos atores escolares”. Em que o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) um dos anunciadores e instituidor do índice de Qualidade da Educação (IQE) possui um regime de colaboração que se estende a 184 (cento e oitenta e quatro) municípios, os demais centram-se apenas nas unidades escolares.

Ainda na perspectiva da mesma autora citada, o Ceará é um dos estados que incorpora-se a terceira geração avaliativa por:

Implantar consequências altas (*higt-stakes*) para os municípios, de modo que o montante maior da distribuição do recurso se refere à educação com base no desempenho. Para além disso, incentiva uma mobilização dos governantes municipais em promover ações para melhorar os seus resultados, do contrário o município torna-se passível de perdas de suas receitas diante dos resultados negativos (IDEM, 2016, p. 67).

¹¹ O estado do Rio Grande do sul tinha uma política de responsabilidade até o ano de 2011, porém a partir de 2012 “substituiu por uma avaliação interna mais qualitativa, onde os resultados são usados apenas pela escola” (Carneiro e Irfi, 2014, p. 05).

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) avalia o 2º, 3º, 5º, 7º e 9º do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio centrando nas disciplinas Ciências da natureza e redação, além de português e matemática, já o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) a bonificação do prêmio se estende a todos.

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) possui uma metodologia díspar dos outros estados, por responsabilizar secretários, coordenadores, supervisores, técnicos da educação (OLIVEIRA, 2016). No ano de 2009 por intermédio da Lei 14.371 de 19 de Junho o estado do Ceará implanta o “Prêmio Escola Nota 10” que busca alargar, reconhecer, revigorar os empreendimentos em benefício a alfabetização que contempla as 150 (cento e cinquenta) melhores escolas que tenham cumprido com todos os parâmetros preditos e contribui apoiando financeiramente as 150 (cento e cinquenta) mais baixas. Política similar ocorre desde 2010 no estado do Rio de Janeiro que favorece 125 (cento e vinte escolas), ou seja, metade das escolas apadrinhadas pelo Ceará (IBIDEM, 2016).

Brooke e Cunha (2011, p. 18) alegam que a essência dessas avaliações nas etapas finais do Ensino Fundamental e médio é devida, a processão do SAEB:

Muitas vezes, essas novas políticas envolvem a identificação e classificação das escolas com base nos resultados do 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio, que são as informações disponibilizadas pela maioria dos sistemas estaduais de avaliação que seguem o padrão do Sistema da Educação Básica (SAEB).

Os resultados das avaliações externas são utilizados como instrumentos de gestão educacional; mecanismo de informatização dos níveis de aprendizagem dos alunos ao público; definição de estratégias de formação continuada; alocação de recursos; incentivação de bônus salariais; certificação de alunos e escolas. Porém, no Brasil, diferentemente dos países americanos não há relações entre retenção e propensão futura, o único caso que fez uso dessa prática embora, já tenha saído de vigor foi o SARESP.

Fechamento de escolas e demissão de membros da equipe, os testes e o futuro dos alunos, como também não ocorre a inclusão de familiares, o que pode acarretar o uso de *accountability* fragmentadas/parciais e manipulações de regras estabelecidas em prol de bons resultados no momento das devolutivas dos dados que são classificadas como jogo *gaming* (op. Cit., 2011). É válido destacar que um caso, de certificação vigente é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para Brooke (2006) é fundamental voltar um olhar atencioso a estruturação do currículo oficial, para que possam ser transmitidos conhecimentos científicos e valores humanos, não centrando apenas, no primeiro como se fosse mais relevante precisamente nas disciplinas avaliadas (português e matemática) e nas práticas fraudulentas que alterem a realidade concreta em prol do recebimento de recursos. Corroborando com esse pensamento Horta Neto (2010, p. 90) expõe que “os dados e as percepções sobre a realidade nem sempre captam a realidade. Eles são aproximações dessa realidade”. Ainda segundo o autor:

É importante salientar que, mesmo tendo seus limites, a avaliação é capaz de fornecer informações para a tomada de decisões para a implantação de políticas públicas, e nesse sentido, é muito melhor do que um voo cego, no qual não existem dados em que os formuladores de políticas possam se embasar (op.cit. p. 90).

A preocupação com a qualidade da Educação Básica está no cerne dos programas subnacionais de avaliação. Apesar de usarem instrumentos descendentes do Saeb, que têm como objetivo fundamentalmente monitoramento e não diagnóstico, todos têm explícito fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos melhorando assim, o padrão do ensino oferecido (BROOKE, CUNHA, 2011).

No segundo capítulo está ponderado particularidades das avaliações que se configuram como exemplos de segunda geração avaliativa no País conforme, os estudos de Sousa e Bonamino (2012) precisamente aquela que é objeto deste estudo Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)/Prova Brasil buscando conhecer as características e os elementos que compõem sua dinâmica desenvolvimentista.

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DO SISTEMA PEDAGÓGICO

“Métodos estruturais e políticas públicas quando bem estruturadas determinam o equilíbrio na orla educacional do país”. (Erasmus Shallkytton)

Neste capítulo busca-se descrever os elementos formativos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) que se configura como uma política responsiva branda ou *low stakes*, foco do nosso estudo, no entanto, para além, da Anresc/ Prova Brasil. Brooke (2008) aponta outros dois exemplos agora já específicos de cada estado que embora, não seja o alvo desse trabalho se faz válidos pontuar a respeito de informação que são: o Boletim da Escola no Paraná criado em 2001, e o Informativo da escola em Belo Horizonte em 2006, em razão da divulgação dos seus dados para consulta pública nas redes de ensino e escolas participantes, compartilhamento das metas, embora não faça uso de premiações e sanções se configuram como exemplos de segunda geração de avaliação no Brasil.

Realizando comparações ao longo dos anos, informando toda a população e familiares dos sujeitos educativos objetivando incentivar os mesmos a pressionar por melhores índices de qualidade, pois partem do pressuposto que a partir da disseminação dos resultados haverá mobilizações sociais em prol de melhoras efetivas. Avaliação da aprendizagem escolar e a avaliação educacional divergem e se complementam, tendo em vista que, a pluralidade são características típicas seja numa perspectiva interna ou externa, sendo assim, ambas devem aspirar reflexões coletivas e ações concretas, pois a estagnação na cogitação de algo inviabiliza qualquer tipo de transformação.

Nesse seguimento, avaliações efetivadas de forma verticalizadas (externas) e unificadas que juntamente com o fluxo escolar (taxa de reprovação e aprovação) compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é referência para a definição de metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino até 2020, não devem ser vistas, como ferramentas que eventualmente possam expor negativamente o trabalho docente dos profissionais que se envolvem no campo e nele desempenham um árduo papel cotidianamente, mas como a comprovação que muito precisa ser feito quando nos referimos ao ponto qualidade da educação.

Segundo Oliveira (2016), o termo qualidade muitas vezes, vem sendo confundido com eficácia. Em termos simples, podemos dizer que o desenvolvimento de quaisquer coisas entre

eles: a área da educação, saúde e a nação como um todo se faz cruciais medidas de qualidade reais e confiáveis.

A respeito do profissionalismo docente, Souza (2005, p. 15) pontua que “o trabalho do educador é transformar o estudante naquilo que não era, desenvolvendo competências e habilidades, inculcando valores e ampliando seus conhecimentos”. Tendo como exemplo, o espaço escolar que é um lugar propício para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos indivíduos subentende-se que alguma coisa ele aprendeu, por mais que os resultados muitas vezes obtidos não venham a ser os de fato almejados pela grande massa populacional a princípio. Reafirmando tal assertiva Silva, Hoffmann e Esteban (2010, p. 11) predizem que:

A escola é um lugar político-pedagógico que contribui para a interseção da diversidade cultura que a circunda e a constitui, sendo espaço de significar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem.

As avaliações externas objetivam coletar informações que podem ser utilizadas tanto para a busca da melhora da qualidade do ensino oferecido, bem como a implantação de políticas públicas em diversas esferas entre eles o educativo, seja no âmbito da gestão, administração ou pedagógico, o que têm em comum é que estão sempre procurando o aperfeiçoamento do que já existe ou dando origem a algo novo através de processos regados por tentativas de implementação e planejamentos gradativos.

Como bem exemplifica Brito (2018, p. 16) “a avaliação educacional, [...] se configura como um instrumento permanente para subsidiar o planejamento da educação compreendendo tanto a avaliação de instituições e cursos como a avaliação de políticas públicas (programas e projetos)”. Nessa compreensão, toda essa dinâmica se configura como algo denso, devido à extensão territorial do país, pessoas e espaços escolares.

Nessa lógica, nossa temática aborda uma das várias vertentes da avaliação educacional, propriamente a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ prova Brasil). Assim sendo, pontuaremos o percurso histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seus princípios, objetivos, descritores, matrizes de referência e escalas de desempenho dessa avaliação que se constitui o foco desse estudo. A inserção Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ prova Brasil) ocorreu no ano de 2005, coletando dados de desempenho como um todo e não da aprendizagem em particular.

Segundo Souza (2005, p. 25) o sistema SAEB “produz resultado para cada estado do país, sem, no entanto proporcionar informações mais detalhadas por regiões, escolas,

municípios, muito menos alunos”. Sendo criado com base no modelo *National Assesment of Educacion Progress* (Avaliação Nacional do Progresso e Educação-NAEP). Brooke e Soares (2008) completa afirmando que no seu cerne, se constituiu a capacidade de atendimento dos indivíduos em idade escolar, os níveis de aprendizado condições de funcionamento das escolas características socioeconômicas do alunado.

De um percurso iniciado na década de 1980, o fato é que as avaliações em grandes escalas vêm realizando avanços e diagnósticos da qualidade da educação básica ao longo dos tempos ao prestar contas à sociedade, co-responsabilizando sujeitos e exercendo influências na implantação de políticas públicas subsidiando decisões e reflexões. Para Capocchi (2017, p. 30) “as avaliações externas cobrem toda a vida escolar do aluno do ensino infantil ao superior”.

São elaboradas por agentes externos ao espaço restrito da sala de aula e entidade educativa, pois estão sob responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), que é um órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) tendo como objetivo primordial avaliar a qualidade do ensino e aplicar questionários socioeconômicos ao público alvo (BRASIL, 2019). Como são obrigatórias em todas as escolas públicas da rede básica, “de uma ou outra maneira, com intensidade variável, em algum momento somos todos concernidos por ela” (SOBRINHO, 2003, p. 137). Na realidade há uma estreita articulação com os recursos financeiros destinados à área da educação ao vincular-se a medida natural da qualidade de educação IDEB.

2.1 AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): PERCURSO HISTÓRICO, PRINCÍPIOS, CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

No Brasil, a elaboração, aplicação, análise e divulgação das avaliações externas estão a cargo do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ambos conduzem todas as etapas dos processos avaliativos que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que são: Avaliação da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implantados nos anos 2005, 2013, 1998, respectivamente.

Além da provinha Brasil que está na pauta das discussões quanto as suas aplicações futuras. Todas têm como traço comum, a busca de oferecer um retrato mais robusto da qualidade do ensino oferecido no país. Embora, o ENEM faça uso da abordagem de uma coleta

de dados individuais, a fase de condução dos seus procedimentos também é conduzida pelo Inep.

Para a efetivação desses instrumentos avaliativos é indispensável o conhecimento sobre o trabalho que está sendo proposto, em razão de cada série e etapa possuir particularidades, anseios, estruturações, número de questões, complexidade, relevância científica e social, grau de conhecimento consolidado na mente de cada educando. Nesse contexto, ao longo da história o SAEB, passou por alterações expressivas, conforme pontuaremos no quadro 03 da linha do tempo a seguir:

**QUADRO 03:
LINHA DO TEMPO DO SAEB**

ANO	PÚBLICO-ALVO	ABRAGÊNCIA	ÁREAS DO CONHECIMENTO
1990	1º, 3º, 5º; 7ºséries EF;	Escolas públicas- amostral	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação;
1993	1º, 3º, 5º; 7ºséries EF;	Escolas públicas- amostral	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação;
1995	1º, 3º, 5º; 7ºséries EF;	Escolas públicas- amostral	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação;
1997	4º, 8º série EF e 3º série EM;	Escolas públicas e particulares amostral	Língua Portuguesa, matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia;
1999	4º, 8º série EF e 3º série EM;	Escolas públicas e particulares - amostral	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, História, Biologia, Geografia;
2001	4º, 8º série EF e 3º EM;	Escolas públicas e particulares - amostral	Língua Portuguesa e Matemática;
2003	4º, 8º série EF e 3º EM;	Escolas públicas e particulares - amostral	Língua Portuguesa e Matemática;
2005	4º, 8º série EF e 3º EM;	Escolas públicas e particulares - amostral =Ideb	Língua Portuguesa e Matemática;
2007	4º, 8º série EF e 3º EM;	Escolas públicas e particulares - amostral +Ideb	Língua Portuguesa e Matemática;
2009	4º, 8º série EF e 3º EM;	Escolas públicas e particulares - amostral=Ideb	Língua Portuguesa e Matemática;
2011	4º, 8º série EF e 3º EM;	Escolas públicas e particulares - amostral=Ideb	Língua Portuguesa e Matemática;
2013	5º, 9º ano EF;	Escolas públicas e particulares - amostral= Ideb	Língua Portuguesa e Matemática;
2015	5º, 9º ano EF; 3º, 4º EM;	Escolas públicas e particulares - amostral	Língua Portuguesa e Matemática;
2017	5º, 9º ano EF; 3º, 4º EM;	Escolas públicas e particulares - amostral=Ideb	Língua Portuguesa e Matemática;
2019	2º, 5º, 9º ano EF, 3º, 4º EM;	Escolas públicas-censitárias Escolas particulares- Amostrais=Ideb	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas;

FONTE: elaboração própria utilizando as informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 18 set de 2019.

Conforme quadro acima, o Saeb foi realizando alterações ao longo dos anos em relação aos aspectos educativos da sociedade brasileira ampliando o número de escolas, disciplinas, séries e conseqüentemente o público assistido por seus processos avaliativos. Sendo que as modificações mais significativas ocorreram nos anos de 1995, com a introdução da metodologia TRI, que de forma vigente centra-se em cada item e não na prova como um todo e de dados contextuais (questionários). Anteriormente a estrutura TRI, se fazia uso da chamada Teoria Clássica de Testes ou pré-teste (TCL) que realizava comparações estatísticas entre sujeitos.

Outras mudanças significativas foram a reestruturação do SAEB, em 2005 por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março. Na qual passou a ser concebido por dois processos avaliativos: Aneb e Anresc/Prova Brasil. Sendo que a primeira ANEB manteve-se amostral (atendendo no mínimo 10 estudantes por turma) destinadas às escolas públicas e privadas. Já a segunda se tornou censitária aplicada aos estudantes matriculados nas etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental, que hoje em dia fazem uso da nomenclatura 5º e 9º ano, última etapa dos anos iniciais sucessivamente, gerando resultados por etapas permitindo gerar resultados por cada escola.

No ano de 2015, implantou-se a plataforma devolutiva pedagógicas do MEC para com as escolas participantes, que surge com a intenção de aumentar o nível de contribuições à população. Em 2017, estende-se a possibilidade de efetivá-la a sua aplicação nas escolas particulares no 3º ano do Ensino Médio. E no ano de 2019, traz na pauta um estudo amostral para o 2º ano do Ensino fundamental e 9º ano, com acréscimo das disciplinas de ciências da natureza e ciências humanas com aplicação piloto para professores e diretores da educação infantil de questionários com a formulação de testes com base na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

Diante do exposto, é perceptível que a divulgação acerca da qualidade da educação viabiliza constatações ao menos que parciais sobre a educação obrigatória concedida ampliando maiores níveis de exigências, mobilizações, reflexões, debates e até mesmo críticas. Na qual a transformação do sistema Saeb, no decorrer da história se revela plausível por não se torna estático e indissociável da realidade. Buscando respaldo no pensamento de Souza (2005, p. 32), é possível observar que:

As avaliações não devem ser únicas, mas produzidas por diferentes agências, com critérios e metodologias próprias, respondendo a distintos setores, estudantes, associações profissionais, governos, conselhos de reitores, federações de escolas e estas agências devem prestar contas, de forma responsável, às diferentes comunidades a que devem atender.

Ainda utilizando das argumentações de Souza (op. cit., 2005), as avaliações não são verdades absolutas necessitando assim, de novos estudos fortalecidos, inovações metodológicas, divulgação e expansão de dados a população, pois no cenário nacional carrega problemas como a ausência de percepção desses instrumentos como intercessor de futuros benefícios, uso insuficiente dos dados adquiridos, resultados individuais, pensamento atrelado a ranqueamentos, pouca compreensão e consequências quando se realiza comparações com países como o Estados Unidos por exemplo. Segundo Sobrinho (2003, p. 163):

Nessas avaliações estão presentes as grandes dificuldades, que consistem na necessidade de combinar o caráter descritivo e prescritivo. A avaliação deve produzir diagnósticos, isto é, deve descrever de forma organizada e interpretada o conhecimento de informações relevantes, que dêem conta das fragilidades e fortalezas da realidade posta em causa. Mas também deve ir além e construir os critérios normativos que levem à superação dos problemas e produzam melhor qualidade [...] importa compreender as casualidades que estão na raiz dos problemas e os efeitos produzidos.

Infere então, pontuar que no campo nacional avançamos, porém persistem incompatibilidades. Capochi (2017) realizando estudos acerca de fraudes nesse instrumento identificou os seguintes tipos de ausências intencionais quando se refere a sua aplicação realizadas pelas escolas buscando bons resultados que são: transferência de alunos, abandono, óbito, faltas aleatórias e não aleatórias.

A primeira, transferência de alunos, ocorre quando o aluno não passa pela aplicação e tem o seu resultado anterior replicado; a segunda, abandono, é quando o educando abandona a escola e quando retorna a mesma, e não é imediatamente reintegrado quando tal fato é usado como justificção para a não participação; a terceira, óbito, é quando alunos são transferidos de uma escola para outra e suas informações são contabilizadas nas escolas que antes fazia parte; a quarta, faltas aleatórias, se relaciona a imprevistos que faz com que grande parte dos alunos tanto de alta proficiência como os de baixo desempenho não compareçam, e a quinta, faltas não aleatórias, estão associadas as características do corpo discente, quando muitas vezes os sujeitos de baixa proficiência sutilmente terão suas informações manipuladas respectivamente.

Com a intenção de interceptar práticas obscuras, o documento Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica (INSE) “estabeleceu critério de participação mínima de 80% de participantes nas provas de Leitura e Matemática, em relação ao número de matrículas” (BRASIL, 2015, p. 16). Contudo, diante da dificuldade de implantação foi retificado no ano seguinte para o percentual inicialmente elencado de 50% (CAPOCHI, 2017).

Quanto aos cadernos de prova o documento Brasil (2001, p. 31) exemplifica que “são montados por meio da amostragem matricial de conteúdo, técnica que propicia a cobertura de um amplo espectro curricular em cada levantamento, permitindo inferências sobre o sistema educacional brasileiro e não sobre os conhecimentos individuais de cada aluno”. O SAEB, dando efetividade e andamento ao seu papel de grande mediador de instrumentos de caráter extrínseco possuía em 2001, os seguintes objetivos:

1. O acompanhamento do que os estudantes brasileiros estão aprendendo; 2. O acompanhamento de como os resultados educacionais distribuem-se em função da origem social dos alunos; 3. O acompanhamento de como evoluem as condições de qualidade da escolarização; 4. O acompanhamento de como as condições de qualidade da escolarização se distribuem em função da origem social dos alunos; 5. A investigação sobre quais fatores escolares promovem eficácia e equidade na educação brasileira (op.cit. 2001, p. 45).

Na concepção geral de avaliar, Luckesi (2011) defende que se faz presente a idealização de amparar o outro em quaisquer situações que o indivíduo se encontre. Pronunciando-se de forma semelhante Silva, Hoffmann e Esteban (2010, p. 107) discorrem que “avaliar é tomar partido, é aceitar o outro como ele se apresenta, é ter responsabilidade e compromisso com o outro e, portanto consigo mesmo, com uma nova perspectiva, com outra dimensão ética”.

Nessa conjuntura, de forte presença da avaliação em inúmeras dimensões, a ANRESC foi deliberada por meio da portaria de nº 931, de 21 de Março de 2005, que juntamente com a ANEB e ANA compõem o sistema externo avaliativo maior do país, o SAEB. Devendo ser aplicada em todas as escolas públicas de nível básico, traz na pauta do Art. 2º os seguintes objetivos:

- 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 a qual pertençam (BRASIL, 2005, p. 01).

Diante desses objetivos é tangível que há clareza e explicitação das contribuições que esse instrumento visa acrescentar à área da educação na sociedade atual e futura contribuindo

para avanços significativos por meio da obtenção de dados que reconheçam a situação da qualidade do ensino efetivado no país, já que determinadas assuntos e pontos são ponderados empregando a metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BID). Expressando-se assim, o INEP opera todas as etapas dos três instrumentos ANEB, ANRESC e ANA que o constitui. Conforme, nos apresenta a seguinte figura 01:

**FIGURA 01 –
AVALIAÇÕES QUE COMPÕEM O SAEB**



FONTE: Inep. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/provabrazil/>. Acesso em: 23 set de 2019.

Através, da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), ocorre a divulgação dos cadernos, boletins eletrônicos de cada escola, indicadores de nível socioeconômico, formação docente, perfil de escolas similares, informações técnicas e pedagógicas a todos os sujeitos que fazem parte do público abrangido, isto é, a ANRESC/Prova Brasil permite informes sobre municípios e cada escola pública analisada se tornando mais especificada do que o SAEB (op.cit. 2013).

Souza (2015, p. 155) “exemplifica que a introdução de avaliações externas orientam-se em três principais propostas: níveis mais elevados de aprendizagem, currículos mais rigorosos em âmbito nacional e sistemas unificados de avaliação”. Importa então, realçar que a ANRESC/Prova Brasil faz uso do desenho transversal. Após a coleta de dados em um só momento, realiza a análise de cada etapa do fenômeno logo em seguida, em razão da sua aplicação ocorrer de dois e dois anos avaliando estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental.

Os dados da Prova Brasil “permitem estimar somente o desempenho (resultado medido em um dado momento) e não a aprendizagem (variação no desempenho medido de dois ou mais diferentes momentos) do aluno” (RIBEIRO et. al, 2010, p. 17). No entanto, cabe expor que há

outros sistemas educativos no Brasil que optam pelo desenho longitudinal realizando a análise do fenômeno em um determinado espaço de tempo, observando suas diferenças e oscilações. E que os mesmos não necessariamente avaliam as mesmas séries e disciplinas da ANRESC, uma vez que, cada política implementada possui sua própria autonomia.

Exemplos dessas experiências são: o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) criado em 1996, que avalia língua portuguesa, matemática, que são as disciplinas avaliadas pela ANRESC, acrescentando ciências humanas, ciências da natureza e redação¹², e o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) criado em 2008, que para além das duas primeiras disciplinas mencionadas (língua portuguesa e matemática) adiciona história, geografia, ciências, física e química. É considerável realçar que não somente o Brasil busca sustentáculo nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, para além dele: a Inglaterra, Holanda e Suécia também partem do embasamento dessas avaliações ao elaborarem suas avaliações (op. cit, 2010).

Outros modelos são: o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) feito em 2008, que avalia língua portuguesa, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e redação¹³, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) concebido em (2000), avalia as mesmas disciplinas, no entanto, as duas últimas mencionadas são aplicadas em anos alternados¹⁴, assim como, o sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) produzido em 2010, faz o mesmo uso, porém sem a realização de movimentos alternativos nas disciplinas de ciências humanas e da natureza¹⁵, bem como o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO) que ademais de língua portuguesa e matemática inclui Ciências, geografia, biologia, química e física¹⁶.

Dessa forma, o documento Brasil (2019) discorre que se trata de uma verificação externa destinada pelo Governo Federal a todas as instituições educativas públicas que possuem mais de 20 alunos matriculados, cursando o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, lembrando que caso a instituição possua menos de 25 alunos matriculados pode solicitar a aplicação junto aos órgãos competentes, sendo que desde 2009, municípios com até 10 alunos obtiveram a oportunidade de pleitear a realização dos testes da ANRESC, já que juntamente com o IDEB e outras

¹² Informação disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 26 set de 2019.

¹³ Informação disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/sistema-de-avaliacao-do-desempenho-educacional-do-amazonas-sadeam/>. Acesso em: 26 set de 2019.

¹⁴ Informação disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/>. Acesso em: 26 set de 2019.

¹⁵ Informação disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sabe>. Acesso em: 26 set de 2019.

¹⁶ Informação disponível em: <https://seduc.to.gov.br/professor/saeto/>. Acesso em: 26 set de 2019.

variáveis definem para as escolas, cidades e país como um todo uma nota que varia de 0 a 10 pontos.

A aplicação dessa prova é feita de forma censitária, ou seja, de dois em dois anos, centradas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática com foco na leitura e resolução de problemas, respectivamente. Após a aplicação, as informações dos resultados são socializados para cada unidade escolar e secretarias de educação participantes em forma de boletim informativo, que deverá ser discutidos e traçado metas para melhoria do desempenho escolar dos alunos. A sua união com os dados do senso escolar permitem caracterizar a quantidade de alunos faltosos no dia da aplicação.

A este propósito é útil conjugar que, nem todos os conteúdos, competências e habilidades são exigidos, em consequência dos cortes no currículo, já que as disciplinas mensuradas são língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2013). Utilizando novamente do pensamento de Capocchi (2017, p. 54) “uma avaliação é sempre uma amostragem dos conteúdos relevantes de uma disciplina, portanto, há sempre tópicos não cobertos pela amostragem”. Adentrando nossa reflexão sobre este estudo apresentamos logo abaixo as formas como a avaliação encontra-se sistematizada.

2.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): CADERNOS, MATRIZES DE REFERÊNCIA, DESCRITORES, ESCALA DE APRENDIZAGEM

Quanto aos responsáveis pela composição dos dispositivos Anresc, são geralmente “especialistas das áreas de conteúdo, psicometristas, estatísticos, especialistas em avaliação e em psicologia cognitiva (BRASIL, 2013, p. 07). Observa-se que a psicologia instrumental e tecnologia educacional deixaram assim suas marcas no uso de testes de medida. Como já afirmou Souza (2005, p. 139) “a valorização dos testes como instrumentos de medida surge com o desenvolvimento da psicologia experimental no final no século XX”.

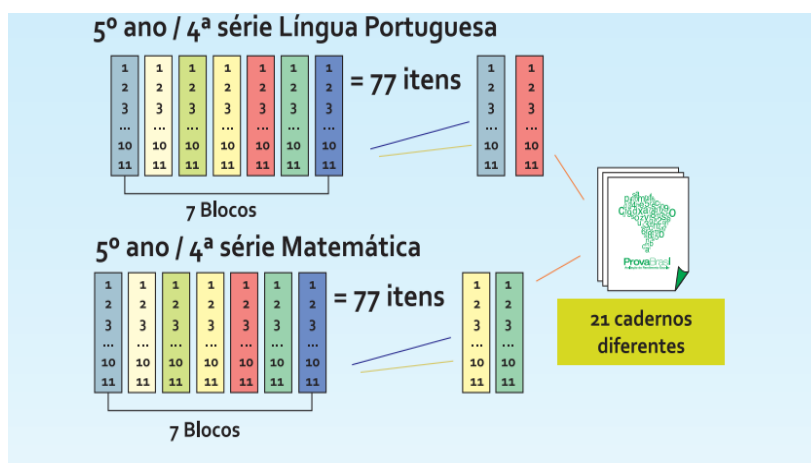
Testes de rendimento escolar objetivam medir o nível de conhecimento e/ou habilidade de um aluno. Este rendimento precisa ser quantificado para obtenção de um escore. Os escores definem uma escala (conjunto de valores ordenados) que precisa ser interpretada em termo do que os alunos sabem e são capazes de fazer quando estão situados em determinados pontos (ou níveis da escala). Os escores são utilizados para resumir e comparar resultados das habilidades ou proficiências dos alunos ou subpopulação dos alunos (Op, cit, 2005, p.110).

No que se refere à aplicação de testes das avaliações externas, é válido pontuar que nem todas as séries/anos são examinados e muito menos interpretados, embora seja exequível efetuar. Quanto a elaboração dos cadernos de prova da Anresc/ Prova Brasil é com base na metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) o qual tem o propósito de “permitir que um grande número de itens (questões) seja aplicado ao conjunto de alunos avaliados, sem que cada aluno precise responder a todas as questões que cobrem a Matriz de Referência” (BRASIL, 2013, p. 12). A composição final dos itens sintetiza uma mesclagem do trabalho de diversos pesquisadores e professores. Sendo estruturados da seguinte forma:

Inicialmente, apresentam-se informações sobre a Prova Brasil, suas Matrizes de Referência, testes, questionários contextuais e escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. A seguir, relata-se como foi a aplicação da Prova Brasil [...], quais informações e resultados de desempenho são divulgados e como é realizada a divulgação destes. Ao final, são oferecidas indicações sobre como a escola pode analisar e interpretar pedagogicamente seus resultados, de forma a se apropriar das informações produzidas pela Prova Brasil e utilizá-las em suas reflexões, seu planejamento e trabalho pedagógico BRASIL (op. cit., 2013, p. 05).

Sendo formados assim, 07 (sete) blocos que contém 11 (onze) itens cada, compondo 77 (setenta e sete) no todo. Cada caderno possui 02 (dois) segmentos de cada disciplina que fecha 21 (vinte e um) cadernos divergentes, fazendo com que cada educando responda 22 (vinte e duas) questões de cada disciplina no 5º ano. Já no 9º ano, ocorre um acréscimo passando a serem 13 (treze) itens fechando 91 (noventa e uma) para cada área e cada aluno solucione 26 (vinte e seis) questões de cada disciplina (BRASIL, 2013). Conforme a ilustração que segue na figura 02 abaixo:

**FIGURA 02 –
ESTRUTURA DO CADERNO DE PROVAS DA PROVA BRASIL**



FONTE: Brasil (2013, p 14).

Prevalecendo os itens de múltipla escolha do que os itens de resposta concluída, além de ser menos dificultosa, a análise dos dados da avaliação, é essa a metodologia que se constata com maior frequência nas avaliações em larga externas nacional por viabilizar o atendimento a um grande número de sujeitos. De forma unânime, a grande maioria dos instrumentos avaliativos são gerados com apoio nas matrizes de referência que são as habilidades e competências esperadas para cada disciplina e etapa. Não reúnem assim, todos os conhecimentos, todavia os considerados “essenciais” em cada estágio do desenvolvimento (BRASIL, 2013). No entanto, é essa centralização em determinados etapas e disciplinas do nível da educação básica que provoca indagações e diferentes posicionamentos como podemos observar no quadro 04.

QUADRO 04:

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tópicos	Habilidades/Descritores
Descritores do Tópico I. “Procedimentos de Leitura”	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores do Tópico II. “Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto”	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, Quadrinhos, foto, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores do Tópico III. “Relação entre Textos”	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Descritores do Tópico IV. “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Descritores do Tópico V. “Relações entre Recursos”	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso

	da pontuação e de outras notações.
Descritores do Tópico VI. “Variação Linguística”	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

FONTE: Brasil (2013, p. 09-10).

Como podemos evidenciar a matriz de referência de língua portuguesa está concedida em subdivisões que fazem referência as habilidades de leitura e escrita e suas afinidades consideradas como primordiais para uma atuação consciente e reflexiva desse alunado pertencente ao 5º ano do ensino fundamental na sociedade. Bem como, a matriz de matemática que é considerada outra disciplina tida como suporte para o prosseguimento e sucesso em qualquer campo do saber/conhecimento. Os conteúdos de língua portuguesa alicerçam na perspectiva de intencionalidades e a de matemática de desafios. Nessa continuação, pontuaremos a matriz de referência de matemática e suas habilidades pretendidas.

QUADRO 05:

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tópico	Habilidades/Descritores
Descritores do Tema I. “Espaço e Forma”	D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas. D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações. D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos. D4 – Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares). D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
Descritores do Tema II. “Grandezas e Medidas”	D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não. D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas, como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml. D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo. D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento. D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores. D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas. D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou a estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
Descritores do Tema III. “Números e Operações/ Álgebra e Funções”	D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional. D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica.

	<p>D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.</p> <p>D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.</p> <p>D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.</p> <p>D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.</p> <p>D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados</p> <p>Da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa),</p> <p>Comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).</p> <p>D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.</p> <p>D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.</p> <p>D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.</p> <p>D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.</p> <p>D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.</p> <p>D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.</p> <p>D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).</p>
Descritores do Tema IV. “Tratamento da Informação”	<p>D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas.</p> <p>D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).</p>

FONTE: Brasil (2013, p 10-11).

Como forma de avaliar a qualidade do ensino, todos os testes tomam como ponto de partida as matrizes de referências nas duas disciplinas assim, a matriz de matemática conforme o exposto, divide-se em 06 (seis) assuntos e 28 (vinte e oito) descritores, todos envolvendo saberes técnicos e pedagógicos buscando traçar mobilizações e rendimentos que elevem-se a novas categorias do saber matemático nas séries e etapas. Como exemplifica Silva, Hoffmann e Esteban (2010, p. 10) “as expectativas sobre o que esperamos do aluno em cada momento da escolaridade guiam [...] os processos avaliativos, [...] todas as outras práticas pedagógicas no interior da instituição”.

As matrizes de referência do 9º ano do Ensino Fundamental tanto na língua portuguesa quanto em matemática estão organizadas seguindo, o modelo acima, já que possui tópicos e descritores, no entanto já adaptados para a série que exige mais elevação do nível do conhecimento. Quanto a divulgação de resultados o Saeb apresenta a sociedade numa escala que realiza escores a partir da competência que o aluno demonstrou ter conquistado nas etapas do

5º e 9º ano do ensino fundamental nas disciplinas português e matemática distribuídos no seguinte quadro 06, elencado abaixo:

QUADRO 06:
NÍVEL DE DESEMPENHO NA ESCALA SAEB 2017

Níveis	Desempenho
0	Menor que 125
1	Maior ou igual a 125 e menor que 150
2	Maior ou igual a 150 e menor que 175
3	Maior ou igual a 175 e menor que 200
4	Maior ou igual a 200 e menor que 225
5	Maior ou igual a 250 e menor que 275
6	Maior ou igual a 150 e menor que 175
7	Maior que 275 e menor que 300
8	Maior ou igual a 300 e menor que 325
9	Maior ou igual a 325 e menor que 350
10	Maior ou igual a 350

FONTE: elaboração própria a partir da escala de proficiência do ano de 2017.¹⁷

Infere-se a partir desse quadro, que os alunos são classificados de acordo com as habilidades adquiridas em qualquer um desses níveis. E que o mesmo é resultante das séries de aprimoramento e modificações que a avaliação vem implantando desde a sua introdução no ano de 2005. Assim como é fruto da busca de um nivelamento sobre as práticas pedagógicas esperadas.

2.3 AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): ASPECTOS ATUAIS

A complexidade e variedade dos instrumentos avaliativos externos é algo inerente pelo fato da avaliação ser política, racional, negociável, democrática e de interesse público, envolver uma vasta gama de sujeitos e mudanças que ocorrem naturalmente ao longo dos anos em todos os campos entre eles, o educativo. Assim sendo, buscando conceder clareza e legitimidade nas ações efetivadas e evoluindo na história o SAEB, alterou pensamentos e retificou propósitos

¹⁷ Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>. Acesso em: 15 setembro de 2019.

apresentando os atuais objetivos percorridos abaixo que se alteraram ao mesmo tempo em que mantêm contribuições dos anteriores:

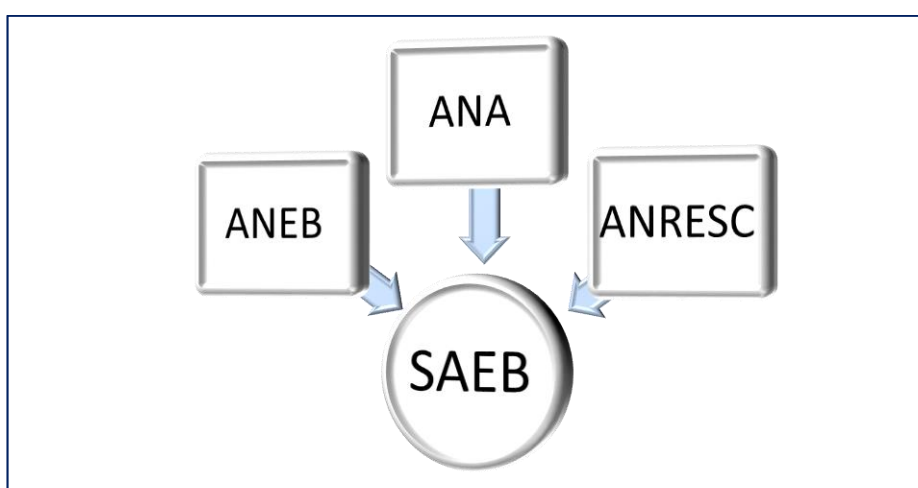
I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (BRASIL, 2019, p. 01).

Mantendo as aplicações da ANRESC censitárias, ou seja de dois em dois anos, a cada publicação busca viabilizar assistência e acrescentar novos atributos aos moldes de qualidade contemporâneos. Na opinião de Souza (2005, p. 15) “o que é peculiar à educação, mas novamente não só a ela, é o desenvolvimento de sistemas complexos e sistematizados de avaliação, e o uso regular de seus resultados para diversos fins”. No que se refere às alterações ocorridas a portaria de nº 366, de 29 de abril de 2019 estabelece no Art. 5º, as novas diretrizes de realização do SAEB considerando conforme, discorre os incisivos do I ao V, o seguinte público alvo:

I - todas as escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª e 4ª série do Ensino Médio (tradicional e integrado). II - uma amostra de escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e de 3ª e 4ª série do Ensino Médio (tradicional e integrado), distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação. - III - uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, [...]; IV - uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, [...], V - uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré escola da etapa da Educação Infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos [...], em caráter de estudo-piloto; (BRASIL, 2019, p. 01- 02).

Anteriormente as avaliações centravam-se nos alunos, hoje em dia expandem-se a novas dimensões e faz uso de novos indicativos para não se limitar e divulgar as condições concretas em que a educação se apresenta a toda sociedade, porque é pública e política já que “pertence ao interesse social e produz efeitos de grande importância (SOBRINHO, 2003, p. 93). Na última década de 2009 a 2019 apresentou novas alterações quando a sua estruturação e aplicação. As siglas ANEB, ANA, ANRESC/Prova Brasil saíram de uso, passando a ser utilizada apenas a abreviação SAEB, conforme o exposto na figura a seguir:

**FIGURA 03 –
COMPOSIÇÃO DO SAEB EM 2019**



FONTE: Elaboração própria.

A referida transformação ocorreu, devido às identificações das avaliações passarem a ser referentes agora a cada etapa da educação básica e não mais aos instrumentos testes antes aplicados: (ANA, ANEB e ANRESC). Além dos já efetivados questionários, destinados para as Secretarias Estaduais e Municipais, diretores das escolas, professores e estudantes, haverá a adição das condições de oferta e acesso da Educação Infantil, no entanto não acontecerá a aplicação de instrumentos aos alunos, em razão da sua pouca idade, mas sim a aplicação de questionários eletrônicos que se refere a uma nova tecnologia alinhada ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e estudo piloto em teste para diagnosticar as possibilidades de expansão na edição do SAEB em 2021.

Quanto ao Ensino Fundamental trouxe as aplicações do 3º ano para o 2º ano, fazendo com que no 3º ano as mesmas se tornassem extintas, já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, pontuou o 2º ano como o último ano da etapa de alfabetização que usará o parâmetro de testar a capacidade de leitura e escrita por meio da realização de ditados. As novas

matrizes de referência já se constituem retificadas a BNCC, compostas com respostas objetivas e concluídas.

Logo em seguida, introduziu ciências humanas e ciências da natureza para uma amostra de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, mesmo não usando os dados obtidos para a composição do IBEB. No 5º e 9º ano, permanecerão somente itens objetivos mantendo-se nas matrizes de referência vigentes para que possam manter a comparabilidade histórica do SAEB e conseqüentemente do IDEB (BRASIL, 2019). Conforme a figura 04 a seguir:

**FIGURA 04 –
NOVA ESTRUTURA DE AVALIAÇÃO DO SAEB 2019**



FONTE: https://www.google.com/search?q=estrutura+da+prova+saeb+2019&sxsrf=ACYBGNR9yCC7Nh2ZktqCRAY6aAWCwMypQ:1569093152770&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjU4PW_zLkAhUaGLkGHQkNCOkQ_AUIEygC&biw=1366&bih=657#imgrc=BQEupq7SbEHoNM. Acesso em: 21 set. de 2019.

Reduziu critérios mínimos de participação, pois inicialmente centrava-se em torno de no mínimo 25 alunos matriculados nas escolas públicas, urbanas e rurais para a quantidade mínima de 10 alunos, expandiu o critério de divulgação dos resultados para novamente 80% da participação de escolas, municípios e unidades da federação; alargou as possibilidades de acesso dos resultados e tornou censitária no 3º ano do Ensino médio tradicional e integrado (op.cit. 2019).

Em meio a tantas especificidades peculiares e, após, o pioneirismo do estudo Relatório Coleman que constatou na década de 1960, as interferências dos contextos extraescolares surge

em seguida, diversos olhares inclusive no Brasil, no qual para além, das aplicações de questionários, o INEP realiza contextualizações entre o nível de aprendizagem dos alunos e as informações socioeconômicas. De acordo com a nota técnica Indicador Socioeconômico das Escolas de Educação Básica o seu principal objetivo é:

Contextualizar os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, nas diferentes avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social (BRASIL, 2015 p. 01).

Sendo constituído de questões que dizem respeito a educação e renda dos familiares, dos alunos do 5º, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio, participantes do ENEM que a partir dos questionários obtidos são classificados em níveis. Conforme o quadro 07 a seguir:

QUADRO 07:
NIVEL SOCIECONÔMICO DOS ALUNOS

NÍVEIS	BENS ELEMENTARES	CLASSIFICAÇÃO
Nível I	Até 20	Muito Baixo
Nível II	20;40	Baixo
Nível III	40;48	Médio Baixo
Nível IV	48;56	Médio
Nível V	56;65	Médio Alto
Nível VI	65;76	Alto
Nível VII	76; 84	Muito Alto

FONTE: Elaborado com base nas informações descritas na nota técnica do Inep¹⁸

A avaliação deve ser vista e exercida como promotora de oportunidades, pois todas as instituições educativas do nível básico ao superior pública, particular, filantrópica, entre outras, tem em comum o objetivo de contribuir com a formação de cidadãos.

Nesse sentido, as políticas públicas são confirmativas ao motivar a todos os sujeitos que pertencem as instituições, acrescentando o nível de entendimento sobre o currículo, ampliando

¹⁸ Nota técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf.

a formação continuada subsidiando em decisões ao coletar dados e informar a sociedade podendo assim, transformar conjecturas e negativas quando usadas com fins dolosos causando efeitos não desejáveis como competitividade acirrada, foco nos testes e culpabilização a partir dos resultados.

No próximo capítulo seguinte, destinamos o nosso olhar sobre o tracejado que percorremos para a realização dessa investigação expondo assim, todo o percurso metodológico realizado.

CAPÍTULO III

PERCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC)

[...] Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar [...]”.

(Antônio Machado)

O processo educativo é permeado por assíduas trocas e construções de novos conhecimentos na qual constantes práticas do ato de pesquisar se fazem cruciais por alavancar os contributos já existentes e viabilizar novas descobertas. Concordando com esse pensar Severino (2007, p. 34) caracteriza que “a pesquisa é fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar o conhecimento entendido com construção de objetos de que se precisa apropriar humanamente”.

É, pois, preciso compreendermos que todo o avanço da sociedade surgiu alicerçado em práticas de pesquisa. Nesse sentido, a universidade enquanto instituição que contribui com a formação da sociedade e nela desempenha um importante papel deve realizar todos os seus processos nutridos com uma estreita relação com essa investigação. O ensino e a aprendizagem só ocorrem se forem nutridos por investigações, pois aprender se refere a construir processos que precisam ser feitos e refeitos, devido a historicidade existente (SEVERINO, 2009).

Quem lida com processos e produtos de conhecimentos precisa estar em permanente situação de estudo, dando se conta de que o saber a que se chega é resultante de um longo processo de construção, apoiando em supostos epistemológicos, práticas metodológicas específicas e técnicas operacionais que constituem o pesquisar (op, cit, 2009, p.120).

Nesta subdivisão, destinamos um olhar aos caminhos percorridos durante o processo de construção da pesquisa, cujo objetivo principal foi investigar as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil na prática pedagógica das instituições de ensino. Para tanto pontuaremos as escolhas metodológicas que são: a abordagem qualitativa, os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados, contexto e sujeitos participantes envolvidos nesse estudo e a análise de dados objetivando traçar e viabilizar saberes acerca da nossa temática de estudo. No entanto, se faz crucial pontuar que as discussões efetivas no seu seio não se constituem em verdades absolutas, mas apenas olhares vigentes de certos sujeitos em um determinado espaço de tempo.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE PESQUISA

A pesquisa científica é indispensável por levantar indagações e buscar respostas em um devir nutrido de reflexão dando ao objeto de estudo caracterização. Dessa forma, no contexto de tentativa de resposta para o problema da presente pesquisa que se constitui na seguinte indagação: *quais as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) / Prova Brasil na prática pedagógica de duas instituições de ensino da cidade de Picos-Piauí?*

Optamos pela abordagem qualitativa descritiva, em razão de objetivar maior nível de compreensão sobre a temática estudada, não pontuando de forma inicial dados numéricos. Buscando respaldo em Gerhardt e Silveira (2009, p. 31-32):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão do grupo social, de uma organização, etc. Preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Marconi e Lakatos (2010, p. 272) colaboram com essa discussão ao conceituarem a pesquisa qualitativa da seguinte maneira:

Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com todos os informantes.

Embora, não se configure presente nesse momento, nada inviabiliza e diminui a significação da junção pesquisa qualitativa/quantitativa em momentos posteriores, tendo em vista, a gigantesca possibilidade de viabilizar novos contributos e entendimentos. Conforme afirma Minayo (2001, p. 23) “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Atribui-se o caráter exploratória, em razão, de ter como “objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” [...] (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 35). Ainda discorrendo sobre esse tipo de pesquisa Gil (2008, p. 27) alega que “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. De modo semelhante Severino (2007, p. 123) diz que a pesquisa

exploratória “busca [...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando condições de manifestação desse objeto”. Assim sendo, buscamos nessa investigação maiores níveis de compreensões a respeito da política de implementação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

O trajeto da pesquisa seguiu os processos de levantamentos bibliográficos acerca do tema tendo, como base os estudiosos: Almeida (2005), Alvarse, Machado e Bravo (2013), Bonamino e Sousa (2012), Brooke (2006; 2012), Brooke e Soares (2008), Brooke e Cunha (2011), Freitas (2013), Horta Neto (2010); Soares e Alves (2013), Oliveira (2016) dentre outros que abordam temas sobre avaliação em larga escala e política de responsabilização escolar.

Quanto à conceituação da pesquisa bibliográfica Gil (2010) infere que há um estudo com bases materiais já publicados, na abordagem tradicional, incluindo impressões descritas em livros, revistas, artigos, teses, dissertações. Todavia, em virtude da disseminação de informações na sociedade esses materiais ganharam formatos como: discos, CDs, consultas disponíveis nos diferentes meios de comunicação da atualidade. Já Severino (2007, p.122) expressa que “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

Para a pesquisa documental tomamos como base os documentos constitucionais e normativos como: Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394/96, além de decretos e portarias que tratam especificamente da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Logo após, a realização da fase inicial da pesquisa com base em leituras bibliográficas e documentais partimos para a etapa da pesquisa de campo objetivando maiores níveis de saberes e entendimentos acerca do nosso objeto, bem como elencar contribuições dos sujeitos participantes da mesma.

Nessa perspectiva, a pesquisa de campo “o objeto/ fonte é abordado em seu ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”. (SEVERINO, 2007, p. 123). Ou seja, realizamos a pesquisa em um local que proporciona informações relevantes que possam corresponder os objetivos traçados para a investigação.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Utilizando-se da argumentação de Gerhardt e Silveira (2009, p. 68) “a coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer

desvendar”. Para tal recorreremos a utilização dos seguintes instrumentos: questionários e entrevista semiestruturada composto de perguntas objetivas e subjetivas acerca da referida temática que foi aplicado aos professores (sujeitos participantes).

O questionário é um instrumento que permite “traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2010, p. 121). Deve ser conciso, preciso, claro e concreto. Colaborando com esse pensar Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) pontuam que o referido instrumento de coleta de dados é:

Constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples, direta para quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Nesse sentido, o referido instrumento possibilitou a coleta de dados dos pesquisados que teve duração de cinco dias alternados, em que estivemos em presente contato direto com os pesquisados. Como descrito por Richardson (1999, p.196) no contato direto, o pesquisador tem:

O privilégio de explicar e discutir sobre os objetivos da pesquisa e do questionário, respondendo as dúvidas que os participantes tenham em certas perguntas, o que representa um elemento de busca eficiente pelo fato de colher um número amplo de informações e opiniões diferenciadas sobre o mesmo assunto.

Após a coleta de informações que se constituíram na primeira fase da coleta de informações para a pesquisa, nos direcionamos para a etapa de análise dos prováveis sujeitos participantes das entrevistas, posteriormente para o agendamento do dia, data e local dentro das possibilidades de cada participante na busca de obter informações mais otimizadas sobre o assunto.

Sobre o instrumento entrevista semi estruturadas Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) sublinham que elas “[...] permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. Segundo o especialista Gil (2008, p. 110) entrevistas permitem “a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”.

O roteiro das entrevistas semiestruturas foi composto 11 (onze) questões abertas pré definidas que versava sobre a temática em estudo Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

(ANRESC) de forma clara e diretiva, informamos que as mensagens seriam tabulados compondo a investigação.

Os instrumentos (questionários e entrevistas) foram selecionados em decorrência da relevância de irmos a campo, objetivando maiores compreensões e entendimentos, já que como trabalhamos com o processo de formação de indivíduos subentendemos que a troca de saberes seriam constantes e interativas, tendo em vista que o contato mediou troca de conhecimentos entre todos os sujeitos envolvidos na pesquisa (pesquisador, pesquisados e não pesquisados).

Desde o primeiro contato com os participantes solicitamos a adesão e a colaboração dos mesmos para a realização dessa pesquisa, apresentamos os objetivos e deixamos claro que suas respectivas identidades seriam mantidas no anonimato, bem como que a participação era voluntária e seria entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos participantes, seguindo a ética da pesquisa acadêmica científica.

Assim, como já mencionado anteriormente inicialmente aplicamos, o questionário a todos aqueles que aderiram a participação voluntária na presente pesquisa sendo que, o respectivo recurso viabilizou a categorização de informações dos possíveis participantes da fase de entrevistas.

3.3 CONTEXTO E INTERLOCUTORES ENVOLVIDOS

Refletindo sobre a especificidade do nosso objeto de estudo e os critérios de seleção dos interlocutores da pesquisa, elegemos, como campo de prosseguimento do nosso estudo duas instituições públicas da rede estadual do município de Picos, Estado do Piauí com o intuito de investigar as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da ANRESC/Prova Brasil na prática pedagógica das instituições de ensino.

Os espaços escolares foram selecionados com base nos tempos de serviços educativos/pedagógicos prestados a toda a população Picoense, que recebe a nomeação de Capital do Mel. Além de serem entidades vinculadas a Universidade Federal do Piauí – *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (UFPI-CSHNB) a partir de Programas como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e estágios obrigatórios. Por questões éticas as unidades escolares pesquisadas, receberam os nome fictícios de escola X e Y tendo 13 (treze) professores participado da referida pesquisa. Os espaços escolares estão localizadas no centro da cidade e possuem 64 e 50 anos de atuação, respectivamente no cenário Picoense.

Ao entrarmos em contato com a escola buscamos aplicar os instrumentos de pesquisa nos sujeitos (professores) que possuía maior tempo de serviços e que lecionasse no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental II, que preferencialmente ministrasse as disciplinas de língua portuguesa e matemática, tendo em vista, que são as referidas disciplinas avaliadas pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

Na Escola X, dos 06 (seis) sujeitos participantes 02 (dois) professores ministram a disciplina de Língua Portuguesa e 02 (dois) Matemática, 02 (dois) Ciências Biológicas sendo que destes, apenas 02 (dois) professores se disponibilizaram a participar de ambas as etapas da pesquisa (questionário e entrevista), e ambos lecionam a disciplina de língua portuguesa.

A Escola Y, dos 07 (sete) professores participantes que se dispuseram a participar 03 (três) ministram a disciplina de Língua Portuguesa, 03 (três) de Matemática e 01 (um) Língua Inglesa. Destes apenas 01 (um) professor se disponibilizou a participar de todas as etapas da pesquisa (questionários e entrevista), pois 06 (seis) só aceitaram responder ao questionário (primeira fase).

Cabe destacar, que esperávamos mais empenho e atenção a temática pela possibilidade de viabilizar percepções, no entanto, foi verificado muito desinteresse e falta de conhecimento por parte da grande maioria dos pesquisados. Os 03 (três) participantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa completa nas duas escolas (X e Y) variam entre 01 homem e 02 mulheres, com idades entre 25 a 40 anos de idade que possuem licenciatura plena nas áreas de letras, matemática e pedagogia como expresso no quadro 08.

QUADRO 08: PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sujeitos Escola	Sexo	Estado civil	Formação	Disciplina	Ano/Série	Questionário	Entrevista
Maria ¹⁹ Escola X	F	União consensual	Licenciatura em Pedagogia	Matemática	8º e 9º	X	X
Ana Escola X	F	Casada	Licenciatura em Letra Portuguesa	Língua Portuguesa	8º e 9º	X	X
José Escola Y	M	Solteiro	Licenciatura em Letra Portuguesa	Língua Portuguesa	5º e 9º	X	X

FONTE: elaboração própria.

¹⁹ Os nomes apresentados são fictícios no sentido de preservamos o anonimato dos participantes.

As informações obtidas por esses sujeitos foram cruciais, devido ao fornecimento dados que viabilizaram a fase mais criteriosa e aprofundada que foi a organização, categorização e interpretação.

3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Buscando traduzir todo o processo de informações e compreender os conhecimentos obtidos ao realizarmos esse estudo utilizamos o método de análise do conteúdo que em sua obra Bardin (1977, p.19) caracteriza como “uma técnica de investigação que tem como finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações”. A mesma autora ainda discorre da seguinte forma fazendo menção a ferramenta utilizada:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (IDEM, 1979, p. 42).

Colaborando com essa perspectiva e se posicionando de forma semelhante Franco (2012, p. 25) define a análise de conteúdo como sendo “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

É válido frisar que tal metodologia não se restringe ao campo das pesquisas qualitativas podendo assim, ser utilizadas nas que assumem abordagem quantitativa, no entanto, assumem conceitos teóricos divergentes por parte do pesquisador no momento em que o mesmo se destina a analisar as informações obtidas no campo. Sendo assim Bardin (1977, p. 35) faz associação da utilização da análise de conteúdo as seguintes possibilidades:

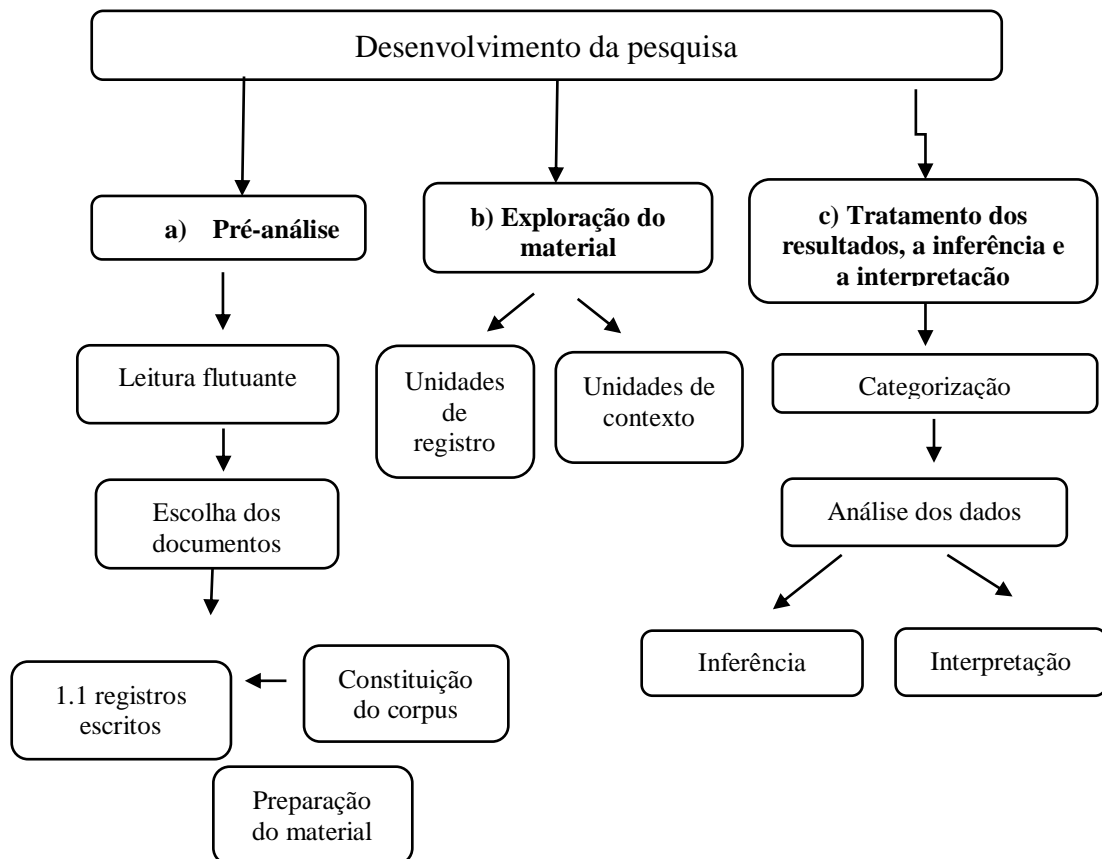
A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também as imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

Partindo-se do princípio que a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44). Esse trabalho equivaleu-se exigente por averiguar o interior dos discursos dos diversos indivíduos pesquisados e demandar diferentes leituras e interpretações dos fatos que deu origem a descrições categóricas. Na visão de Franco (2012, p.

63) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Para seguirmos adiante pontuamos a organização cronológica do processo de análise delimitando com base em três fases, conforme expõe Bardin: I. Pré- análise; II. A exploração do material; e III. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Conforme a figura 05 a seguir:

**FIGURA 05 –
TRÊS FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO**



FONTE: elaboração própria a partir dos estudos de Bardin (1977).

Segundo a autora a primeira fase (*Pré-análise*) se refere a “uma organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95). O que subentende-se que nada mais é do que o primeiro contato do pesquisador com o objeto a

ser pesquisado, ou seja, suas primeiras formulações e aprofundamento na temática em questão nesse caso, a ANRESC que deve se elevar ao corpus “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (op, cit, 1977, p. 96).

Na qual formulamos o seguinte objetivo geral: *investigar as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil na prática pedagógica das instituições de ensino*. E os específicos: a) *identificar a política de avaliação presente na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil*; b) *conhecer as características e os elementos que compõe Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil*; c) *identificar a formação dos professores na utilização dos resultados fornecidos pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil*; d) *compreender as implicações ocasionadas na prática pedagógica dos professores em relação a aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil*.

Ademais estabelecemos prováveis hipóteses que ao término descreveremos se foram comprovadas ou não que seriam: a) *centralização de estudos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática em detrimento as demais disciplinas que compõe o currículo escolar*; b) *ausência de formação docente diante dos resultados fornecidos pela ANRESC/Prova Brasil*; c) *pressão de responsabilidade sobre os sujeitos educativos (professores, coordenadores, gestores, direção e secretária de Educação) por bons resultados*; d) *percepções divergentes acerca dos resultados apresentados junto à comunidade escolar, em função das possíveis contribuições para a efetivação de um ensino de qualidade*.

Após, o passo da Pré-análise nos direcionamos para a etapa seguinte que se constitui mais aprofundada *Exploração do material* que conforme Bardin (1977, p. 101) refere-se a uma etapa “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Na verdade, com uma Pré-análise bem realizada, essa fase “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (op, cit, 1977, 101). Nesse momento, realizamos o levantamento de estudos que foram utilizados na elaboração do primeiro e segundo capítulo, tendo em vista que, efetivamos apreciações sobre a avaliação em larga escala no cenário internacional e nacional e expomos as características da política implementada pela Anresc/Prova Brasil.

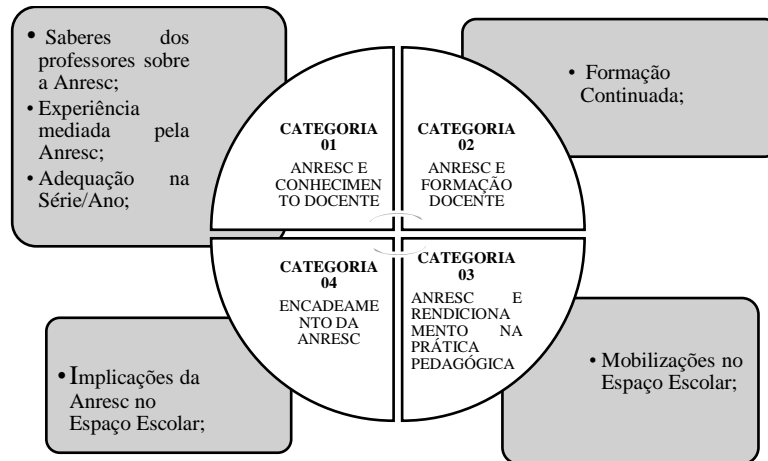
Na terceira e última etapa que corresponde ao *Tratamento dos resultados, a inferência e interpretação* realizamos a análise dos dados obtidos no campo utilizando-se dos instrumentos questionários e entrevistas semiestruturadas aplicados aos participantes. Como descrito por Bardin (1977, p. 101):

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação.

A posteriori determinados cortes se fizeram cruciais por viabilizar clareza e compreensões as categorias e subcategorias que são descritas logo adiante. A respeito da categorização Bardin (1977, p. 117) afirma que é:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão de caracteres comuns destes elementos.

Podendo assumir terminologia de boas ou ruins o respeito a algumas regras se tornam indispensáveis. Nesse seguimento, Franco (2012) pontua que um conjunto de categorias satisfatórias deve possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua, ou seja, orientar-se por um princípio de catalogação, pertinência, refletindo sobre os objetivos propostos na pesquisa, objetividade e fidedignidade, portanto, devem ser sintetizadas da mesma forma e produtividade, por viabilizar resultados férteis. Na qual a inferência possibilitou o controle das fases e a interpretação um período de reflexão que levou ao delineamento de categorias e subcategorias com base no objetivo geral e objetivos específicos e compreensão do fenômeno. Conforme demonstrada na figura 06 abaixo:

FIGURA 06 - DELINEAMENTO CATEGORIAL

FONTE: elaboração própria com base nos dados da pesquisa 2019.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS: OS ACHADOS DA PESQUISA

Neste tópico discorreremos, sobre as percepções que os sujeitos educativos pesquisados (professores) possuem acerca da aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar: os conhecimentos que possuem a respeito do objeto; as preparações efetivadas em prol das avaliações; a escolha docente para os anos (séries) que ocorrem as verificações; a formação continuada adquirida e experiência; divulgação de informações e discussões; população pertinente além das implicações na instituição educativa.

A partir das informações obtidas com a aplicação do instrumento que consistiu na segunda etapa da pesquisa (entrevista semiestruturada), analisamos as respostas dos 03 interlocutores, tendo por base os objetivos do nosso estudo e nosso problema de pesquisa. A partir dos dados coletados sobre a aplicação da avaliação externa em larga escala – Anresc, foi possível elencar as seguintes categorias: Anresc e conhecimento docente; Anresc e formação docente; Anresc e a prática pedagógica; Anresc e implicações no espaço escolar. Conforme, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), elevando-se a subcategorias. Conforme podemos visualizar no quadro 09 abaixo:

**QUADRO 09:
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA PESQUISA**

CATEGORIAS					
Anresc e conhecimento docente		Anresc e formação docente		Anresc e a prática pedagógica	Anresc e implicações no espaço escolar
SUBCATEGORIAS					
Saberes dos professores sobre a Anresc	Experiências mediatizadas pela Anresc	Adequação na série/ano	Formação continuada	Mobilizações no espaço escolar	

FONTE: elaboração própria.

3.5.1 Anresc e conhecimento docente

Averiguar a qualidade do ensino ofertado e obter informações que possam subsidiar progressões elevando países a denominações de altamente desenvolvidos é o foco e necessidade da atualidade, pois o fenômeno educativo é responsável por futuros níveis de desenvolvimento seja ele econômico, científico, humano entre outros. Nesse contexto, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que se refere a uma avaliação censitária destinada ao 5º e 9º do ensino fundamental a todas as escolas públicas que possuam mais de 25 alunos matriculados, embora a partir desse ano (2019) tenha passado por alterações significativas permitindo um olhar mais exterior da qualidade do ensino ofertado no país.

Nesta primeira categoria de análise o objetivo se revela em identificar o nível de conhecimentos que os professores possuem acerca de uma das várias avaliações externas no país, nesse caso, a Anresc, ou seja, as suas características peculiares, como por exemplo: os conhecimentos sobre as disciplinas avaliadas, turmas/séries e aplicação das avaliações.

3.5.1.1 Saberes dos professores sobre a Anresc

Na presente subcategoria nossos interlocutores foram indagados a respeito dos conhecimentos existentes sobre a Anresc. Os relatos obtidos estão apontados no quadro abaixo:

QUADRO 10:
CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES SOBRE ANRESC

Quais conhecimentos você possui sobre a Anresc?
<p>Aplicada ao público do 5º e 9º, embora, não atenda as expectativas locais e regionais, uma vez, que as questões elaboradas e aplicadas se encontram longe da realidade dos indivíduos (MARIA –Escola X).</p> <p>Sei que é obrigatória para os alunos do 5º e 9º ano, geralmente chegam em 01 dia e é aplicado no dia seguinte e que vem sempre alguém da Seduc aplicar (ANA-Escola X).</p> <p>O gerenciamento da condução dos estudantes no momento da aplicação como são alunos do 5º e 9º ano estão na pré-adolescência e são bastante agitados, então busco acalmá-lo (JOSÉ – Escola Y).</p>

FONTE: elaboração própria.

Mediante as informações do quadro acima, todos os pesquisados, o que corresponde a totalidade de 100%, dispõem do conhecimento de que a Anresc é aplicada ao público do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Sendo que a professora Maria, relatou a falta de coerência, uma vez, que esse instrumento se encontra-se para a mesma desapropriado para a realidade dos estudantes.

Em outros termos, podemos dizer que há uma incoerência entre os discursos pregados pelos elaboradores da avaliação e a real condição em níveis de conhecimentos científicos em que os alunos dominam. Tal fato é prejudicial, pois conforme já pontuou Freire (1996) a coerência é algo vital à prática pedagógica. E para além desse espaço deve se fazer presente ao longo de toda a vida humana e atividades desenvolvidas.

A professora Ana relatou que a forma de condução da atividade, conforme ocorre expressa que não há um sentimento de pertencimento dos sujeitos educativos e aprofundamento teórico sobre a ação ao realizarem essa prática. Tal colocação diverge do que já afirmou Libâneo (1994, p. 81) “a condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam”. O professor José, relatou a postura inquieta dos alunos dos alunos e para além da fase da pré-adolescência. Presume-se que os mesmos não consideram a prova como algo relevante e, portanto, não dão a devida atenção.

3.5.1.2 Experiências mediatizadas pela Anresc

Quando nos destinamos a verificar o nível de vivências dos sujeitos pesquisados obtivemos as seguintes ponderações que foram viabilizadas por meio da seguinte indagação que consta no quadro 11 a seguir:

QUADRO 11: EXPERIÊNCIA COM O INSTRUMENTO ANRESC

Você já aplicou alguma avaliação da Anresc? Como foi?
Sim, algumas vezes. Notei que os alunos ficaram dispersos e não deram a importância devida, pois falta clareza na aplicação objetiva dessa prova. Além dos conteúdos serem distantes da realidade pública, os alunos não tem motivação para se empenhar (MARIA, Escola X).
Sim, duas vezes. Juntamente comigo estava um representante da Seduc, foi ele que abriu o malote de provas e conduziu as orientações. Resumindo a minha participação não foi significativa, foi apenas, uma necessidade, pois é necessário que algum profissional da escola esteja presente no momento (ANA, Escola X).
Sim, duas vezes. Foi uma avaliação obrigatória para a escola e os alunos, mas o alunado encontrava-se desmotivado (JOSÉ, Escola Y).

FONTE: elaboração própria.

Notamos que todos os interlocutores já participaram de aplicações da Anresc reafirmando o que já havia sido afirmado no questionário, sendo que a maioria dos pesquisados (**Maria e José**) explanaram sobre a ausência de significados e sentidos dados ao teste externo por parte dos alunos. Na qual **Ana**, citou a insignificância percebida no momento da aplicação em sala de aula.

Sabemos que há muitas indeterminações sobre esse instrumento, na qual o sentimento de pertencimento e troca de saberes se configuram em um grande desafio. Para a resolução dessas questões é necessário mudanças amplas que possam atingir grandes proporções e indivíduos elevando-os a novos níveis de compreensões, visto que é crucial realizarmos processos de mobilizações a partir de ponderações presentes em determinados momentos.

3.5.1.3 Adequação na série/ano

Nessa subcategoria o objetivo foi obter percepções dos professores sobre a coerência entre a aplicação desses instrumentos externos prova e ano de aplicabilidade. Tal questionamento parte do pressuposto de que o convívio diário e formativo dos indivíduos em processo de escolarização proporciona aos educadores reflexões e entendimentos sobre os processos ocorridos.

QUADRO 12: ADEQUAÇÃO SÉRIE/ANO

CONSIDERA A APLICAÇÃO NO 5º E 9º ANO ADEQUADAS?
Sim. É essencial que seja nessas etapas, como também nas séries iniciais de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, pois considero essas séries, primordiais para o aprendizado do aluno (MARIA-Escola X).
Acho importante, não tenho nada contra, pois mede o nível de aprendizado no Ensino Fundamental na 1º e 2º etapa. No entanto, acho que seria melhor em todas as séries para ter um acompanhamento mais preciso (ANA- Escola X).
Sim, porque são etapas que saem de um módulo para outro (JOSÉ- Escola Y).

FONTE: elaboração própria.

As narrações obtidas demonstram que todos entendem que a aplicabilidade no 5º e 9º ano são cabíveis. Os docentes **Maria e José** compreendem como valorosa devida se destinar a verificar os conhecimentos obtidos ainda no início da formação dos educandos e momento de mudança de um ciclo para outro. De modo não divergente a professora **Ana**, considera pertinente, embora, sem abrir mão de um acompanhamento mais presente nos demais anos que se sucedem e compõem o nível de educação básica.

À luz do que se observou, os interlocutores da pesquisa percebem a avaliação como um dispositivo de progressão dos educandos e entidade escolar. Reafirmando essa concepção Lórdelo e Dazzani (2009, p. 22) enfatizam que a avaliação é um “instrumento que permite perceber onde há deficiências e soluções para corrigi-las”. Já Souza e Oliveira (2010) preconizam que a partir da década de 1990, a avaliação passou a ocupar lugar privilegiado no campo das políticas, em razão de ser percebida como uma oportunidade de proporcionar qualidade. Nesse sentido, jamais pode retornar a posição errônea de fiscalizatória que ocupava na década de 1950.

3.6.1 Anresc e formação docente

Na presente categoria objetivando compreender se há e como ocorre as preparações dos docentes, os tornando aptos para mediar o processo de condução da Anresc, rastreando se há órgãos competentes que realizam algum tipo de formação presenciais ou virtuais, como por exemplo, cursos, oficinas, vídeo aulas, palestras entre outros.

3.6.1.1 Formação continuada

Processos de formações continuadas são indispensáveis, pois o conhecimento é um processo gradativo, no entanto, de forma unânime e os dados do questionário já constatava

pouquíssima efetivação dessa formação que foram novamente constatados na fase das entrevistas com o acréscimo de contradições nas respostas, expostas pelos professores que foram alcançadas através da seguinte pergunta lograda abaixo:

QUADRO 13: FORMAÇÃO CONTINUADA

A SEDUC promoveu alguma formação sobre a aplicação da ANRESC? Você participou? Como foi?

Não, não existe treinamento prévio para a aplicação da prova. Recebemos instruções do coordenador da escola no próprio dia da aplicação. Lembrando que tem apenas um material disponível para trabalhar esses conteúdos expostos no programa “mais português e mais matemática”. Mesmo assim o material é online e a escola não fornece impresso (MARIA- Escola X).

Sim, pouquíssimas, mas têm. Geralmente acontecem nos dias em que o docente não têm compromissos na escola, que é justamente o dia em que estamos mais ocupados, pois além do trabalho na escola, o professor leva atividades para casa e ainda têm a família e outros compromissos. Aulas ocorrem por meio de vídeos que eu aliás de 10 assisto 02, pois não tenho tempo. Penso que deveria ser presenciais, em razão de obrigar o professor a assistir (ANA- Escola X).

Não, a não ser um pequeno treinamento que ocorre antes da prova (JOSÉ- Escola Y).

FONTE: elaboração própria.

Os professores Maria e José, estão em acordo de que não há preparações, no entanto, contraditoriamente a professora Maria relata que existem materiais via *online*, mas que a mesma não participa ativamente. Sobre processos de formação sabemos que essa etapa inicial é o alicerce para capacitação profissional que deve ser nutrido e aperfeiçoamento constantemente por meio de práticas contínuas. Compactuando desse pensar Tardif (2010, p. 14) caracteriza que:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional no qual o professor aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua construção prática.

Em consonância Magalhães e Azevedo (2015, p 15), expressam formação continuada como “condição necessária no processo de formação ao longo da carreira”. No relato a professora Ana, expõe que existem formações, mas que por uma série de variáveis a mesma pouco participa. A partir da sua narrativa pontuamos que a professora vem realizando um trabalho de forma discordante com o preconizado nos dois grandes objetivos da meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE):

Formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência [...]; o segundo é garantir a todos(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015, p. 275).

E com sentenças validadas pelo MEC em escritos como a LDB 9.394/96 que nos Artigos 63 e 80 fazem alusão conforme descrito sucessivamente a educação e formação continuada de professores:

Manutenção de “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]”; e, o Art. 80, que fala dos possíveis caminhos de formação continuada por intermédio do ensino a distância.

Para além da LDB 9.394/96, há o parecer da educação nº CNE/CP 009/2001, que discorre que a “[...] a formação (que) deva ser complementada ao longo da vida [...]” (BRASIL, 2001, p. 09).

3.7.1 Anresc e a prática pedagógica

Esta categoria procura nomear se há movimentações no centro das instituições escolares quanto a divulgação dos dados, reflexões em prol de melhores resultados, assim como preparações centradas nas disciplinas avaliadas e escolha de profissionais em detrimento de outros. Os discernimentos das informações estão discorridos nas subcategorias a seguir.

3.7.1.1 Mobilizações no espaço escolar

Processos avaliativos ocorrem em todos os espaços, ainda que nem sempre tão explícitas e sistematizadas, pois vai muito além do campo pedagógico está presente ao longo da vida humana. No campo educativo buscando atender as novas tendências atuais novos modelos surgem deixando suas impressões. Podendo ser usadas sobre os vários véis, ampliação de visões e movimentações.

Abreviando, o importante é que possamos conhecer seus limites e possibilidades para que se tenha a oportunidade de avançar (FREITAS, et. al, 2009). Ainda sobre o ponto de vista do mesmo autor “a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro.

Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecham, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições” (op, cit, 2009, p. 07).

QUADRO 14: UTILIZAÇÃO DOS DADOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Como ocorre a divulgação dos resultados no interior da escola? Os pais são informados? Há discussões sobre os resultados?

A escola fixa os resultados no murais. Quanto a divulgação para os pais não é muito diretiva. As discussões ocorrem em planejamentos e diariamente sempre buscando melhorar índices e qualidade do ensino nas disciplinas de português e matemática (MARIA- Escola X).

Geralmente informo aos alunos na própria sala de aula. A comunidade escolar fica sabendo nas reuniões, no entanto, de forma superficial. Muitas discussões, pois todos almejamos qualidade (ANA- Escola X).

Através do site do Inep, lembramos os alunos “olhem acessem o site e vejam como nossa escola se saiu”. Os familiares não são informados. Prevalece a inexistência de discussões posteriores (JOSÉ-Escola Y).

FONTE: elaboração própria.

Analisando as narrativas é possível averiguar que ocorrem sim agitações no seio do espaço escolar. Os professores **Maria, Ana e José**, expressam que os alunos tem acesso aos resultados na própria escola através da exposição em murais e exposições orais, bem como os professores possuem acesso a divulgação dos dados disponibilizados pelo Inep por meio do seu portal de devolutivas pedagógicas, via internet e dentro de suas possibilidades busca explicar aos educandos, porém, as informações destinadas aos pais encontram-se defasadas e restritas.

Subtende-se que essa não participação ativa dos familiares pode causar implicações nos resultados, pois a família é a principal colaboradora nesse processo transformador. Em Sousa e Sarmiento (2010, p. 143) vamos encontrar a seguinte afirmação “a família constitui a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando”.

O sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum cientes de que o grau e o tipo de envolvimento das famílias depende diretamente da representação que estas têm da escola, estamos convictos de que é fundamental promover essa colaboração, pois a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho (op. cit, 2010, p. 148-149).

Quanto as reflexões no espaço escolar, todos os profissionais colaboram no pensar coletivo de alterações na dinâmica escolar e há necessidade de melhorias, contudo tais

avaliações não devem ser usadas somente relacionados a propagação da qualidade, mas também como fazendo uso de uma perspectiva diagnóstica que se eleve a superação de barreiras reais que existem. Na opinião de Freitas et. al (2009, p. 21):

Uma sociedade de desiguais, excludentes, dificilmente demandará uma escola universalizada com real acesso de todos a todos os conteúdos. É uma luta difícil, mas necessária. Entretanto, esta luta começa no dia a dia de cada um de nós, no nosso pequeno mundo do trabalho cotidiano. Além de perguntarmos hoje, como mudaremos esta sociedade, é necessário que nos questionemos sobre o que podemos fazer na nossa prática escolar diária, agora.

Nessa conjuntura, é necessário que os docentes se mobilizem mais, tendo em vista que se faz necessário exigir mais das políticas públicas, assim como de nós mesmos diariamente. Compactuando dessa afirmação Freire (1996) já expressava que tão importante e crucial quanto o conhecimento prévio que os indivíduos possuem, é o processo de reflexão denominado de práxis pedagógica que ocorre no momento em que refletimos sobre nossas ações. Procedendo-se desse pensamento, acreditamos que reflexões coletivas muito podem contribuir e enriquecer todo o processo educativo. Nesse sentido, acarretaria contributos as duas escolas participantes desse trabalho em razão das mesmas já realizarem a transparência de modo mais significativa, ao menos quando se refere aos educandos.

Quando indagados acerca de singularidades profissionais que vincula-se a prováveis centralizações nas disciplinas avaliadas pela Anresc, os dados apanhados validam a hipótese estabelecida inicialmente. Conforme veremos no quadro 15:

QUADRO 15: PREPARAÇÕES ESPECÍFICAS

Há preparações focadas nas disciplinas de Língua portuguesa e matemática?

Sim, há muita ênfase no espaço escolar por meio do que é ensinado e diálogos expositivos (MARIA, Escola X).

Sim, nos seis meses que antecedem a aplicação frisamos muito os conteúdos de língua portuguesa e matemática focando na interpretação de textos de ambas as disciplinas, pois os alunos possuem muita dificuldade de interpretação. Eles além de não entenderem não se interessam (ANA, Escola X).

Sim, o foco maior é em português e matemática. Se eventualmente surgir por exemplo, uma aula vaga, a direção logo convoca os professores dessas áreas para assumir a turma, ou altera toda a dinâmica das escolas dentro do possível objetivando trabalhar conteúdo (JOSÉ, Escola Y).

FONTE: elaboração própria.

Sobre as alterações no currículo escolar em decorrência da aplicabilidade de avaliações externas, a professora Maria, não fez uso de informações mais expansivas, mas deixou claro na sua fala que há um olhar e movimentação no centro da escola em prol de bons índices.

Já a professora Ana, referenciou que em um período preliminar as aplicações o foco é em atividades interpretativas articuladas às disciplinas avaliadas, devido à deficiência dos alunos nessa habilidade. Enquanto o professor José, explicou que há mudanças explícitas feitas pela diretora ou gestora na grade curricular da escola, buscando sanar aulas vagas e ao mesmo tempo desenvolver um papel mais duradouro com os alunos que passarão pelo processo de avaliação. Tais agitações podem ser justificadas pela disputa que permeia vários espaços, entre eles o educativo, na qual muito importa ter visibilidade e notabilidade. Para Freitas et. al (2009, p. 21):

Numa sociedade em que a mola propulsora é a competitividade, o conhecimento vira uma arma ou, como se diz, uma vantagem competitiva. O domínio do conhecimento passa a ser o foco da escola para que seus estudantes possam ser bem-sucedidos. Não sem razão que os processos de avaliação de sistema centram-se na aferição do conhecimento obtido em português e matemática.

Na visão de Souza e Oliveira (2010) muitas vezes os dados da Prova Brasil acabam sendo utilizados para termos de disputas, pois a mesma se articula a importantes fatores como a população passa a ter boa imagem dos sujeitos que atuam em instituições com resultados considerados satisfatórios e erroneamente passam a acreditar nesses índices como o objetivo maior do processo de escolarização, quando nas verdades eles se constituem aproveitável, porém falíveis. No entanto, é sempre relevante destacar que cada disciplina possui seus atributos e significância para a vida dos indivíduos, convívio e atuação ativa na sociedade.

Determinadas disciplinas não podem se sobrepor a outras, pois cada uma possui sua relevância científica e humana. Outra implicação constante é quanto à escolha dos profissionais para atuarem nos anos abarcados pelo instrumento Anresc. Os relatos foram conseguidos por intermédio da seguinte pergunta que compõe o quadro 16 a seguir:

QUADRO 16: ESCOLHA PROFISSIONAL

Há seleção de profissionais para atuarem no 5º e 9º ano?
Sim, tomando como base a formação e tempo de serviço prestados a escola (MARIA, Escola X).
Não, pelos menos nessa escola tal prática não ocorre (ANA, Escola X).
Sim, a própria secretária faz isso (JOSÉ, Escola Y).

FONTE: elaboração própria.

A professora Maria, relatou escolha predestinadas com base no tempo de serviço que o profissional desempenha na escola. Já a professora Ana discordou do modo de pensar, pois disse que na referida escolha não há seleções. O que se configura numa contradição, em razão, de ambas as participantes atuarem na mesma instituição. O professor José, afirmou que há preferências de alguns educadores em vez de outros e que a secretária de educação faz de modo explícito. Arriscamo-nos que tal manuseio pode estar articulado com o grau de formação e experiência docente.

3.8.1 Anresc e as implicações no espaço escolar

Na última categoria os interlocutores das escolas, indagados acerca dos processos que ocorrem no seio da instituição educativa, relataram assim, implicações que os mesmos presenciam. Os dados elencados abaixo foram elaborados por intermédio das indagações que dão origem ao seguinte quadro 17 abaixo:

QUADRO 17: EXIGÊNCIAS POR RESULTADOS

Em algum momento houve cobrança em função dos resultados por parte da SEDUC? A ANRESC é importante para a educação formal no cenário nacional e regional (Picoense)?
A cobrança é em cima de bons resultados, índices e metas estipuladas e a escola é punida ou vinculada a resultados negativos. Sim, tudo que envolve educação e níveis de saber são fundamentais (MARIA- Escola X).
Sim, a secretaria cobra muito. Querem bons resultados e deixam bem claro isso. Olha é tanta prova: SAEPI, AGI, Prova Brasil que eu até me confundo, mas, são importantes tudo que busca melhorar é válido (ANA-Escola X).
Sim, houve cobranças por parte da Semec. Muito importante por avaliar os módulos em questão (5º e 9º ano do Ensino Fundamental) (JOSÉ- Escola Y).

FONTE: elaboração própria

Sobre o termo cobranças todos os participantes da pesquisa (Maria, Ana e José) relataram que a secretária de educação exige bons resultados e compartilham da perspectiva que a Anresc acrescenta contribuições ao cenário nacional e regional (sociedade Picoense). A professora Ana, apresenta uma visão embaraçosa, não tendo uma definição exata de qual instrumento externo estamos nos referindo (SAEPI, AGI, ANRESC). AGI é uma sigla que se refere a Avaliação Global Integrada que busca verificar se os saberes específicos do Estado Piauiense que estão sendo transmitidos aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio apresentam-se adquiridos na prática. Inferimos que tais determinações ocorrem pelo fato do Ideb ter se tornado um grande indicador de qualidade no país. Reafirmando essa concepção Soares e Xavier (2013, p. 904) pleiteiam que:

O Ideb tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país. Sua introdução colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos.

A Educação é indispensável sem sombra de dúvidas e consiste em um direito básico. Nessa perspectiva, o acompanhamento sistemático na educação não pode ser ignorado, causador de pressões ou relegado ao segundo plano. Como descrito por Boy (2011) deve alcançar patamares de um trabalho em conjunto e coletivo com base no princípio de gestão democrática pelo fato de proporcionar compreensões e mudanças válidas, pois reorganizaria relações e dificuldades sentidas no trabalho educativo.

QUADRO 18: COMPETITIVIDADE

Há competitividade entre as escolas da cidade por melhores índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?
Sim, como também existe um mascaramento de resultados. Ser fiel sumariamente aos resultados obtidos recai cobranças. Tanto os Estados, como Municípios dependem de resultados satisfatórios para sobreviverem, ou seja, priorizam a quantidade em detrimento da qualidade (MARIA- Escola X).
Sim, tem competitividade, tem escolas que os professores e diretores faltam é enlouquecer e até realizam fraudes, dão respostas, pressionam acirradamente digo isso, pela experiência vivenciada. No entanto, nessa escola todas as ações são normais (ANA- Escola X).
Há muita competitividade, principalmente nas escolas localizadas em municípios pequenos (JOSÉ- Escola Y).

FONTE: elaboração própria

Iniciando pelo relato da professora Maria, subentende-se que ocorre desonestidade, dado que, a mesma ressaltou que a fidedignidade a realidade traz pontos negativos e impactos financeiros, fazendo com que erroneamente prevaleça o critério de quantidade. Já a professora Ana foi mais resoluta ao determinar claramente que há manipulações dos dados e que já presenciou tal ato, porém discorre que na escola pesquisada a referida ação não ocorre. O professor José pontua que correntemente tais alterações prevalecem em municípios de pequeno porte.

O cenário descrito demonstra um anseio de todos os sujeitos por uma boa performance, no entanto, é preciso destacar que a avaliação não deve se reduzir como algo meramente técnico, que a partir de alterações na dinâmica dos processos trarão em seguida bons resultados. É óbvio que o empenho e comprometimento de todos os sujeitos pode colaborar com bons índices, mas não se constituem em um padrão previamente determinado, em razão de envolver aprendizagem, pluralidades, especificidades e esforços coletivos. Em meio a tais posições, aferimos que a disposição interna pode viabilizar melhorias e entendimentos, mas não significa que apenas tal desejo irá proporcionar boas metas quantificáveis. (RANSON, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações em larga escala permeiam a esfera educacional desde o nível da Educação Básica ao Ensino Superior e nesse espaço ganham notoriedade devido, o grau de investimentos e sujeitos que envolvem. Diante disso, este trabalho traçou como objetivo *investigar as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da ANRESC/Prova Brasil na prática pedagógica*, tendo como objetivos específicos: *identificar a política de avaliação presente na ANRESC/Prova Brasil; conhecer as características e os elementos que compõe ANRESC/Prova Brasil; identificar a formação dos professores na utilização dos resultados fornecidos pela ANRESC/Prova Brasil; compreender as implicações ocasionadas na prática pedagógica dos professores em relação a aplicabilidade da ANRESC/Prova Brasil.*

Os debates em torno das políticas e educação não são recentes, em razão destas possuírem um longo percurso histórico que na conjuntura brasileira teve início décadas atrás (1930), ganhando legitimidade e sistematização na década de 1980 e 1990. Nesse sentido, se faz continuamente relevante refletirmos sobre essas áreas para podermos conhecer a trajetória ao longo dos anos, bem como nos posicionar enquanto, sujeitos que estamos na história ao mesmo tempo que a construímos.

Deste modo, elencamos as seguintes hipóteses a priori acerca do nosso objeto de estudo que seriam: *centralização de estudos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática em detrimento as demais disciplinas que compõe o currículo escolar; ausência de formação docente diante dos resultados fornecidos pela ANRESC/Prova Brasil; pressão de responsabilidade sobre os sujeitos educativos (professores, coordenadores, gestores, direção e secretária de Educação) por bons resultados; percepções divergentes acerca dos resultados apresentados junto à comunidade escolar, em função das possíveis contribuições para a efetivação de um ensino de qualidade.* No decorrer do processo investigativo, alcançamos os objetivos que foram delineados, assim como, a maioria das hipóteses foram evidenciadas, tendo apenas uma que não foi verificar.

Neste caminhar, o objetivo *identificar a política de avaliação presente na ANRESC/Prova Brasil* reconheceu o nosso objeto de estudo como um exemplo de segunda geração de avaliação no Brasil com *low stakes* (responsabilização branda), conforme a caracterização de Bonamino e Sousa (2012), em razão da sua articulação apenas com recursos simbólicos, tendo em vista que ocorre a divulgação dos dados para a consulta pública e socialização para com toda a sociedade. Partindo do pressuposto que a pressão por parte de determinados sujeitos acarretariam melhorias expressivas, ou seja traz baixas consequências a

dinâmica educativa, em razão da não configuração no seu centro de fatores como: premiações, bonificações ou sanções,

Quanto ao objetivo *conhecer as características e elementos que compõem a ANRESC*, foi alcançado por meio do aprofundamento teórico a partir de leituras bibliográficas e a realização da pesquisa de campo. No qual averiguamos o grau de aproximação que a mesma possui com o instrumento extrínseco maior do país SAEB, uma vez, que até o ano de 2017, a mesma se constituía como uma das avaliações que integravam o mesmo.

Sendo que a partir do ano de 2005, ocorreu a incorporação do IDEB que é formado através da junção do desempenho dos educandos e censo escolar, há também as escalas de proficiência e matrizes de referência destinados as duas disciplinas que até então eram avaliadas (Língua portuguesa e Matemática), fazendo um desenho amostral de instituições de ensino particulares e privadas na qual as primeiras entidades educativas eram opcionais e as segundas obrigatórias respectivamente. Resumindo viabilizava contribuições para o monitoramento e elaboração de políticas públicas educativas vindouras. Já a partir de 2019, todos os três instrumentos ANEB, ANA e ANRESC passaram a fazer uso da mesma nomenclatura (SAEB).

A pesquisa também *identificou a formação dos professores na utilização dos resultados fornecidos pela ANRESC*, onde constatamos que os professores pesquisados possuem o conhecimento que as séries/ano avaliados são o 5º e 9º ano do ensino fundamental, bem como, o saber que as disciplinas avaliadas são Língua Portuguesa e Matemática para além dessas variáveis, possuem experiências formativas, todos os professores participantes já aplicaram o instrumento da prova ANRESC ao menos duas vezes, aos educandos percebendo suas posturas e significação dada pelos mesmos frente ao instrumento, formulando assim, suas próprias percepções e reflexões no momento da aplicação.

Dirigindo-se ao quarto objetivo no qual buscávamos *compreender as implicações ocasionadas na prática pedagógica dos professores em relação a aplicabilidade da ANRESC*. Embora não se configure como uma política de terceira geração trazendo grandes interferências as instituições escolares como consequências materiais, em razão de seu enquadramento na segunda geração, os sujeitos relataram que há mobilizações como: alterações na grade curricular com centralização nas duas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), pressões por bons resultados chegando erroneamente a manipulação dos dados obtidos nessas aplicações externas.

Em relação às hipóteses, a única que não foi comprovada diz respeito a ausência de formação docente diante dos resultados fornecidos pela ANRESC/Prova Brasil, visto que todos os pesquisados sabem que existe a plataforma de devolutivas via internet e tem acesso ao

boletim enviado pela Secretária de Educação e Cultura (SEDUC) que objetiva socializar os resultados no interior de cada espaço escolar. Para além disso, os professores orientam os próprios alunos a buscarem inteirarem-se sobre o seu desempenho individualmente, porém enfrentam barreiras quando se refere a um trabalho mais conjunto e colaborativo com os familiares os deixando na grande maioria da vezes, sem o mínimo de entendimento quanto aos seus processos e relações.

Os relatos dos professores participantes também comprovaram que há carência, de uma formação continuada que viabilize um conhecimento mais aprofundado sobre todo o processamento desse instrumento externo, ou seja, há presença de formação somente quanto à forma como os resultados retornam à escola, porém falta em muitos outros aspectos o que deixa lacunas em aberto e provoca implicações.

Em suma, todo esse caminhar investigativo auferiu novas aquisições de saberes como já discorreu Freire (1996) quando aprendemos a caminhar nos destinamos a realizar os primeiros passos. Constatamos que os processos avaliativos são vigentes e indispensáveis ao longo do processo de escolarização e toda a vida humana.

Nesse sentido, o presente estudo aspirou viabilizar contribuições relevantes ao campo educacional e todos os envolvidos, uma vez que os interlocutores poderão destinar um tempo ainda que restrito para uma reflexão sobre sua prática pedagógica e relacionamento com a ANRESC, facultando as pesquisadoras maiores níveis de estudos, elaboração e sistematização de informações obtidas ao longo dos procedimentos demonstrando que infelizmente, ainda persistem inúmeras lacunas abertas como: ausência de participações mútuas e densas, por parte da sociedade como um todo, falta de clareza e entendimentos das fase de condução dos processos pedagógicos por parte dos profissionais educativos, práticas equivocadas que envolvem essa área que se constitui direito supremo de todos que é a educação de qualidade.

Presume-se, portanto, que muito precisa e pode ser feito em relação ao estudos e tomada de ações, por parte das autoridades (gestores públicos) e pessoas comuns (cidadãos em geral), dado que, a avaliação seja numa esfera micro ou macro muito pode acrescentar melhorias, alias a mesma já traz no seu cerne tal objetivo, pois se assim, não for perderia todo o seu sentido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de (org.). **Avaliação Educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo, Cortez, EDUC, 2005.

ALVARSE, Ocimar M. MACHADO, Cristiane. BRAVO, Maria Helena. **Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na Educação Básica: experiências de dois municípios paulistas**. *Eccos*. São Paulo, n. 31, p. 191-205, maio/ago. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1979.

_____. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa: Portugal, 1977.

BONAMINO, Alícia. SOUSA, Zákia Sandra. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola**. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 378-388, abr./maio. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?curso=CFS%202%202018. Acesso em: 15 Jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **SAEB 2001: novas perspectivas** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectivas/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.1>. Acesso em 20 Jul. de 2019.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos deputados**. 12. ed. Brasília, DF: Edições câmara. P 1-63. 2017.

_____. A Prova Brasil. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.Pdf>.2013. Acesso em: 07 setembro de 2019.

_____. A Prova Brasil. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>>. 2001. Acesso em: 07 abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 de Mar. de 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.174, de 13 de maio de 2015. 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e estabelece critérios mínimos de participação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2015/portaria_n174_13052015.pdf. Acesso em 21 setembro de 2019.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais, Portaria nº 144, de 2 de maio de 2019. [Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação

Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário oficial da União**. Seção 1. Impressão Nacional. Brasília – DF. p. 01-02, 02 de maio de 2019.

_____. Nota técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica (INS) 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 14 Setembro de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404p.

_____. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília/DF, 08/05/2001.

BRITO, Kelly Daniele S. Silva. **Avaliação em larga escala: contributos da Ana para a prática pedagógica do ciclo de alfabetização na rede municipal pública de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2018.

BOY, Lídia C. Gomes. **Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: concepções, permanências e rupturas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade federal de Minas Gerais. UFMG/FaE. Belo Horizonte, 2011.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização no Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio. / ago. 2006.

_____. **Marcos históricos na reforma da Educação**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Fino Traço, 2012.

BROOKE, Nigel. CUNHA, Maria Amélia de A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 27 Jul. 2019.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CABRAL, Antônio. SILVA, Cláudia. L. de M. SILVA, Lamara F. L. **Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores**. Principia. n. 32. p. 35-41, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Ateumice%20Maria/Downloads/1070-2565-2-PB.pdf>. Acesso em: 11 ago. de 2019.

CANO, Ignácio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 3º ed. Rio de Janeiro, FGV. 2006. 120 p.

- CAPOCCHI, Rodrigo Rodrigues. **Avaliação em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas.** Dissertação(Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. SOARES, Antônio Jorge G. **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões a vista.** Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2015.
- DECKER, Fernanda da Rosa. **Avaliação Educacional em larga escala: a experiência brasileira.** Revista Iberoamericana de Educação, v. 1, n. 53, p. 01-11, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1751>. Acesso em: 15 jul. de 2019.
- FÉ, Virna da C. Moura. **Política de Responsabilização Escolar: o retrato do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI).** Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Piauí. 2018.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo. Paz e terra. 1996.
- FREITAS, et. al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.** 2º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2009.
- FREITAS, Luís Carlos. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética.** Cadernos de pesquisa, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.
- GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa (org.).** Porto Alegre. UAB/UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e mediação.** In: Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre. Mediação, 2001. Cap. 4.p. 111-172.
- _____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 35 ed. Porto Alegre. Mediação, 2005.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1994.
- LÔRDELO, José Albertino C. DAZZANI, Maria Virginia (Org.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós.** Salvador: EDUFBA, 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 7. Ed. São Paulo. Cortez, 1998.
- _____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo, Cortez, 2011.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

- LUZ, Ivone Silva. **A avaliação da aprendizagem e a permanência de alunos da EJA: um desafio para educadores.** Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura plena em pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.
- MAGALHÃES, Lígia Karam C. de. AZEVEDO, Leny Cristina S.S. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.** Caderno cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NETO, João Luís Horta. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presente no debate sobre o tema.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-101, jan./abr. 2010.
- OLIVEIRA, Luísa Xavier de. **Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio “Escola Nota Dez”.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016
- PONTUAL, Tereza Cozetti. **Remuneração por mérito, desafio para a educação.** Fundação Lemann, 2008.
- RANSON, Stewart. **A mudança na governança da educação.** IN: BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- RIBEIRO, Luís César de Queiroz. et.al. **Desigualdades urbanas e desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Métodos e técnicas.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. Revista e atualizada. São Paulo, Cortez. 2007.
- _____. **Docência Universitária: a pesquisa como princípio pedagógico.** Revista ambiente educação, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jun. 2009.
- SILVA, Janssen Felipe da. HOFFMANN, Jussara. ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** 8º ed. Mediação, Porto Alegre, 2010.
- SOARES, José Francisco. ALVES, Maria Tereza G. **Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, maio. /ago. 2013.
- SOARES, José Francisco. XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos educacionais e estatísticas do IDEB.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 01 nov. de 2019.
- SOUZA, Alberto de Melo (org.). **Dimensões da Avaliação Educacional.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

SOUSA, Maria Martins de. SARMENTO, Tereza. **Escola-Família-Comunidade: uma relação para o sucesso formativo.** Gestão e desenvolvimento, p. 141-156, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/9117>. Acesso em: 29 out de 2019.

SOUZA, Sandra Zákia. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas Estaduais de Avaliação: uso do resultado, implicações e tendências.** Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 141, p. 798-822, set./dez. 2010.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional.** 11. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis, Vozes, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas e gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples.** RBP AE, Rio Grande do Norte, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Rua Cícero Eduardo S/N - Bairro Junco-64.600-000-Picos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Sou estudante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI**. Estou realizando uma pesquisa sob **Orientação da professora Dra. Luísa Xavier de Oliveira**, cujo objetivo é Investigar as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil na prática pedagógica das instituições de ensino.

Sua participação envolve participar de um questionário e uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, ou manuscrita por mim não integra mediante suas respostas. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador (es) fone(89) 99902- 1841ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI.

Atenciosamente

Ateumice Maria do Nascimento
Matrícula: 20159022146

Local e data

Prof.^a. Dr.^a. Luísa Xavier de Oliveira
Siape 1750222

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CSHNB
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a),

Solicitamos a sua colaboração e apoio no preenchimento deste instrumento de coleta de dados da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que é requisito final do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Intitulado por **POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC): IMPLICAÇÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR**, nosso objetivo é Investigar as implicações ocasionadas pela aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil na prática pedagógica das instituições de ensino. Tendo como pesquisadora Ateumice Maria do Nascimento sob a orientação da professora Dra. Luísa Xavier de Oliveira.

Pedimos, por gentileza, o completo preenchimento deste questionário, lembrando que não existem respostas certas ou erradas, e que utilizaremos suas informações para a compreensão de tal problema.

Agradecemos por ter se disponibilizado em responder este instrumento.

Atenciosamente,

Ateumice Maria do Nascimento

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1-Data de preenchimento do questionário: ___/___/___

1.2-Sexo: () Feminino () Masculino

1.3-Faixa etária:

() 20-25 () 25-30 () 34-40 () 40-45 () 50-55 () mais de 55 anos

1.4-Estado Civil:

() Solteiro () Casado () União consensual

() Separado não judicialmente () Separado judicialmente () Divorciado () Viúvo

1.5-Qual a sua formação acadêmica:

1.6-Qual (is) disciplina (s) você leciona? Qual o ano 5º ou 9º?

1.7- A escola como um todo (professores, alunos, gestores e coordenadores) mobilizam-se nos anos de aplicação das provas ANRESC/Prova Brasil?

2. Compreensão pessoal sobre a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil.

3.1-Você conhece a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil?

() Sim () Não

3.2-Em algum momento você teve alguma formação sobre as etapas da aplicação da ANRESC:

() Sim () Não

3.2.2- Caso a resposta da questão citada acima seja positiva. Você considera que a formação que você participou foi adequada ao contexto real da aplicação nos espaços escolares:

() Ótimo () Bom () Razoável () Ruim

3.3-Você já participou de alguma aplicação das provas Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil?

() Sim () Não

3.4-Você acha importante a aplicação das provas Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil?

() Sim () Não

3.5. Você sente necessidade de formações continuadas mais intensas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática?

() Sim () Não

Em qual aspecto:

() Teórica () Didática () Prática () Outras

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CSHNB
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

- 1- Quais os conhecimentos que você possui acerca da aplicabilidade da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil?
- 2- Há preparações com foco nas disciplinas de Língua portuguesa e Matemática para a realização da ANRESC?
- 3- Há seleção de professores para lecionarem as disciplinas de língua portuguesa e matemática no 5º e 9º ano?
- 4- A SEDUC promoveu alguma formação sobre a aplicação da ANRESC /Prova Brasil? Você participou? Como foi?
- 5- Você já aplicou alguma avaliação da ANRESC? Como foi?
- 6- Como são divulgados os resultados da ANRESC/ Prova Brasil na escola?
- 7- Os pais dos alunos são informados sobre a aplicação e resultados das avaliações?
- 8- Há discussões sobre ANRESC/ Prova Brasil e seus resultados no interior da escola?
- 9- Você considera a aplicação da ANRESC) /Prova Brasil nos anos 5º e 9º como as etapas mais adequadas?
- 10- Em algum momento houve cobrança em função dos resultados por parte da Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC)? Na sua opinião, a ANRESC/ Prova Brasil é importante para a educação formal no cenário nacional e regional (Piauiense)?
- 11- Há competitividade entre as escolas da cidade por melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
"JOSÉ ALBANO DE MACEDO"**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
 () Dissertação
 (X) Monografia
 () Artigo

Eu, Ateumice Maria do Nascimento,
 autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação Políticas de Implementação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES): Implicações sobre o Cotidiano Escolar de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 20 de dezembro de 2019.

Ateumice Maria do Nascimento
 Assinatura

Ateumice Maria do Nascimento
 Assinatura